

El estado de la Educación en el Estado

Realidad de la educación en Bolivia
1825-2022



Colección
Bicentenario

Bolivia 1825
2025



El estado de la Educación en el Estado
Realidad de la educación en Bolivia
1825-2022

Mario Yapu, Iván Velásquez-Castellanos,
Ludwing Torres
(Coordinadores)

El estado de la Educación en el Estado

Realidad de la educación en Bolivia
1825-2022

Colección
Bicentenario

Bolivia 1825
2025



© 2023 Konrad Adenauer Stiftung e.V.

Presentación

Dra. Christina Stolte

Representante en Bolivia

Fundación Konrad Adenauer (KAS)

Dr. Iván Omar Velásquez Castellanos Ph.D.
Coordinador del Programa de la KAS en Bolivia
Fundación Konrad Adenauer (KAS)

Autores

Iván Omar Velásquez-Castellanos

Ludwing Ernesto Torres Carrasco

Eliana Arauco

Kathlen Lizárraga

Carmen Terceros F.

Mario Yapu

Luis Fernando Carrión Justiniano

Mario Galindo Soza

Alethea-Gabriela Candia

Sazcha-Marcelo Olivera

Zohar Duran de Castro

Álvaro Valverde Garnica

Daniel Moreno

Corrección

Salvador Romero Wayar

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Klingelhöferstraße 23

10785 Berlin

Tel: +49 30 26996-0

Fax: +49 30 26996-3217

E-Mail: zentrale@kas.de

Depósito Legal

4-1-2633-2023

ISBN

978-9917-621-01-0

Impresión

Editora Presencia S.R.L.

Comité editorial

Mario Yapu

Iván Velásquez-Castellanos

Ludwing Torres

Fotografías y línea de tiempo

Fabián Zalles Morales

Foto portada

La Educación, mural de Miguel Alandía Pantoja pintado en el Monumento a la Revolución

Fotógrafo: Pedro Qerejazu L.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Fundación Konrad Adenauer (KAS)

Oficina Bolivia

Av. Sánchez Bustamente No. 509

(entre calles 11 y 12 de Calacoto)

La Paz-Bolivia

e-mail: info.bolivia@kas.de

Teléfonos: (+591-2) 2125577

y (+591-2) 2775254

www.kas.de/es/web/bolivien/home

Esta publicación se distribuye sin fines de lucro, en el marco de la cooperación internacional de la Fundación Konrad Adenauer (KAS). Los textos que se publican a continuación son de exclusiva responsabilidad de los autores y no expresan necesariamente el pensamiento de los editores o de la Fundación Konrad Adenauer (KAS). Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido con la inclusión de la fuente.

Disclaimer (Descargo de responsabilidad) El libro tiene fotografías, capturas de pantalla e ilustraciones cuyas fuentes fueron debidamente citadas por los autores. Se hizo el esfuerzo de verificar los derechos de propiedad para no tener conflicto alguno y garantizar el permiso necesario para reproducirlas de forma ilustrativa. Pedimos disculpas en el caso de que alguna explicación o aclaración se haya consignado de forma incorrecta o imprecisa.



Índice

Presentación	7
--------------------	---

I

EDUCACIÓN Y REFORMAS, DATOS HISTÓRICOS

75 años de incipiente Desarrollo Humano. La instrucción y el nivel educativo en la República de Bolivia (1825-1900) <i>Iván Omar Velásquez-Castellanos Ph.D.</i>	15
Evaluación histórica y contextual del proceso de formación en el sistema educativo boliviano <i>Ludwing Ernesto Torres Carrasco</i>	115
Educación y Formación Técnica Profesional <i>Eliana Arauco y Kathlen Lizárraga</i>	157
Enseñanza aprendizaje para la comprensión lectora en el currículo boliviano <i>Carmen Terceros F.</i>	193
Políticas y reformas curriculares en Bolivia en los últimos 30 años <i>Mario Yapu</i>	241

II

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO

Políticas de formación y profesión docente en Bolivia, 1994-2022 <i>Luis Fernando Carrión Justiniano</i>	301
Políticas Educativas en Bolivia. En aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo Tres estudios de caso <i>Mario Galindo Soza Ph.D.</i>	349
Financiamiento, gasto y retornos del Sistema Educativo Boliviano <i>Ludwing Ernesto Torres Carrasco</i>	393

III

TÓPICOS DE EDUCACIÓN

La influencia de los padres en el nivel educativo y el ingreso laboral de sus hijos <i>Alethea-Gabriela Candia y Sazcha-Marcelo Olivera</i>	429
Educación Especial y Alternativa en el Sistema Educativo Boliviano <i>Zobar Duran de Castro</i>	463
Sistemas de conocimiento local como enfoque transversal para la planificación de la educación ambiental <i>Álvaro Valverde Garnica. Ph.D.</i>	499
Educación en pandemia en Bolivia ¿Mayores brechas, mayor rezago? <i>Daniel Moreno, Ludwing Torres</i>	531
Línea del tiempo sobre la historia de la educación en Bolivia.....	563
Autores.....	573

Presentación

La educación es uno de los factores más importantes para el desarrollo de un país, si la calidad de la educación es óptima, mejora el desarrollo humano e impacta positivamente en el crecimiento económico. En Bolivia, pese a la importante inversión en infraestructura, las disminuciones de la tasa de mortalidad, del analfabetismo en adultos y las reformas educativas implementadas en las últimas décadas, los avances en el desarrollo humano en el siglo XX y XXI han sido paradójicamente modestos.

Innumerables estudios han mostrado que los avances en educación y desarrollo humano, mejoran positivamente el bienestar de la población, en especial de la gente pobre de escasos recursos. La educación de las mujeres, en particular de las que viven en el área rural, mejora su capacidad para aumentar sus ingresos, mejora su salud reproductiva, aumenta la probabilidad de tener hijos sanos, reduce la mortalidad materna e infantil y beneficia al bienestar del hogar. La educación permite a la gente poder administrar mejor los recursos escasos, familias educadas tienen un menor número de hijos. Una mejor educación permite proteger el medio ambiente para hacerlo sostenible. En la esfera de los derechos, la educación permite que la gente conozca mejor sus derechos y obligaciones lo que les permite ejercerlos plenamente y expresar sus necesidades.

La oficina Bolivia de la Fundación Konrad Adenauer (KAS), presenta en esta oportunidad el sexto aporte de la serie “Colección Bicentenario”, que analiza dos siglos de Bolivia desde su fundación en 1825 al presente, a partir de diferentes miradas y perspectivas. En esta versión nos enfocamos a analizar una variable clave para el desarrollo como lo es la “Educación”, por lo que el libro es titulado: El estado de la educación en el Estado. Realidad de la educación en Bolivia (1825-2022). Esta publicación está dividida en tres secciones de análisis, primero se evalúa la educación sus reformas y sus datos históricos. Segundo las políticas públicas de la educación y su financiamiento y finalmente se estudian algunos tópicos de educación vinculados al rol de los jóvenes, empleo, pandemia y medio ambiente.

En este sentido, Iván Velásquez-Castellanos evalúa, los primeros 75 años de educación en la República de Bolivia de 1825 al 1900. Analiza que ese periodo es caracterizado por el incipiente y escaso desarrollo humano, debido a una alta inestabilidad política y a una ausencia de recursos para poder sostenerla. Menciona que diferentes factores contribuyeron a ese rezago: desde la baja calidad de la educación, hasta la ausencia de recursos para poder sostenerla; acompañadas por una precariedad institucional, recursos humanos poco calificados e infraestructura deficiente. Velásquez-Castellanos, identifica, al menos cuatro esfuerzos de reforma educativa en 75 años y uno de reforma de la educación superior.

Ludwing Torres elabora una evaluación histórica y contextual del proceso de formación en el sistema educativo boliviano su investigación busca proponer un modelo educativo emergente, de formación integral y continua que permita descubrir habilidades para potenciarlas a lo largo de todo el periodo de formación de vida. A través de la revisión documental que comprende un análisis de contenidos, y del discurso en el contraste del sistema educativo en el modelo económico, político y social imperante boliviano, indaga el proceso formativo en Bolivia.

La Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) es analizada por Eliana Arauco y Kathlen Lizárraga, para ellas dos tesis principales intentan explicar la situación actual: la existencia de un patrón de desarrollo primario exportador que no demanda personas formadas y por tanto no emite señales al mercado, y la existencia de grupos de poder en la educación primaria, secundaria y universitaria, ante la inexistencia de organizaciones que articulen los intereses del mundo productivo y laboral. Esta situación desalentadora se contrasta con los esfuerzos y éxitos existentes en años recientes para identificar las oportunidades y desafíos de la EFTP en Bolivia.

Carmen Terceros, evalúa la enseñanza, el aprendizaje para la comprensión lectora en el currículo boliviano. Su objetivo es presentar la situación de la enseñanza, para la comprensión lectora en los planes y programas del currículo boliviano en el nivel de educación primaria desde la Ley 1565 y la Ley 070. Para dicho efecto, la comparación de la concepción de la comprensión lectora, su planteamiento de contenidos, su abordaje metodológico y evaluativo desde el área de lenguaje dio cuenta de coincidencias en las metas a alcanzar, con diferencias significativas en el nivel metodológico: mientras la Ley 1565 explícita y muestra mayor alineamiento con los avances teóricos sobre la comprensión lectora, la actual Ley 070 aún requiere incluir esa metodología para solucionar el problema de la falta de comprensión lectora.

Las políticas y reformas curriculares en Bolivia en los últimos 30 años son abordadas por Mario Yapu, quien hace un análisis comparativo de la reforma de 1994 y de 2010, centrándose en el campo curricular como un espacio de pugna de poder en dos momentos históricos de Bolivia: la reforma educativa del periodo neoliberal de 1994 y la reforma de 2010 que inicia en 2006 con la asunción del

poder por parte del Movimiento al Socialismo (MAS). Su objetivo es visibilizar las diferencias y similitudes en los currículums propuestos con sus supuestos fines, estrategias y prácticas y muestra las redundancias, innovaciones y sus potencialidades de futuro.

Las políticas de formación y profesión docente en Bolivia, entre 1994 y el 2022 son evaluadas por Luis Fernando Carrión, quien de manera descriptiva y analítica evalúa la actual situación de la formación docente en el país en el marco de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (LASEP), comparándola –en aquellos aspectos en que esto es posible– con la etapa anterior de la Reforma Educativa (RE) e identificando los elementos estructurales que hacen a las diferencias, tanto en el diseño como en los procesos y los resultados, de ambos momentos.

Mario Galindo, hace un análisis de las Políticas Educativas en Bolivia, en aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con tres estudios de caso. Galindo pretende evaluar las políticas que contribuyeron a mejorar el nivel de la educación boliviana. La conclusión que sistematiza los tres casos de política pública y que se puede aplicar de manera relativamente ajustada a los no analizados, es que las políticas públicas en el período 2005-2019 se ajustaron a las conclusiones del Libro Rojo de la Educación que fue resultado del Congreso del magisterio de 2001 en Cobija, las propuestas recogidas en el Programa de Gobierno de las 3 gestiones de Evo Morales. Para Galindo, fue un plan destinado a desmontar la Reforma Educativa de 1994-95 y a re centralizar la educación.

El Financiamiento, gasto y retornos del Sistema Educativo Boliviano son estudiados por Ludwing Torres, realiza una revisión, en cifras, sobre la estructura de financiamiento, los destinos de gasto y una estimación de más de 20 años de retornos educativos diferenciados por niveles formativos. Los resultados más destacados muestran una expansión de gasto que no se refleja en misma proporción de crecimiento del gasto educativo, este está asociado con reformas, que deben conectar mayores rendimientos. En relación al financiamiento, este está altamente concentrado y centralizado, de sustento principal a través del Tesoro General de la Nación; el presupuesto de educación por nivel institucional, muestra que más de un 50 por ciento está destinado al nivel central, dejando márgenes minúsculos a las municipalidades, gobernaciones e instituciones descentralizadas. Sobre los retornos educativos, Torres evidencia mejora en los tres niveles formativos: primaria, secundaria y superior, sin embargo, el diferencial de rendimientos entre el nivel primario con respecto del secundario, ha crecido en una mayor proporción que el diferencial entre el nivel educativo secundario en relación del superior, mostrando un menor rendimiento, en el caso boliviano, para la formación de cara al mercado laboral.

Alethea-Gabriela Candia y Sazcha-Marcelo Olivera analizan la influencia de los padres en el nivel educativo y el ingreso laboral de sus hijos desde una perspectiva intergeneracional. Donde la población de análisis son las personas



jóvenes de 15 a 29 años que trabajan y viven con sus padres y madres, es decir hijos que cohabitan en el mismo hogar. Un hallazgo que vale la pena remarcar para estudios a futuro es que en Bolivia a pesar de contar con mayores ingresos no necesariamente dicha condición está relacionado a mayores niveles educativos. Si bien la observación se basa en casos paradigmáticos, la asociación entre ingresos y educación parece rotar en muchos estratos sociales y actividades económicas puntuales que no elevan ni tampoco mejoran el nivel educativo.

La educación especial y alternativa en el sistema educativo boliviano es analizado por Zohar Duran de Castro, desde una mirada de inclusión como un criterio de cumplimiento a la educación como un derecho. El documento comprende una revisión actual contextualizada en los avances mundiales y regionales en la educación para todos que se declara universalizadora e inclusiva, así como en la democratización del acceso, permanencia y conclusión de estudios de todas las personas de la sociedad en general, y la boliviana dentro del Sistema Educativo Plurinacional en particular. Así mismo, el documento cuestiona la operativización institucional, así como la contribución de las políticas educativas nacionales para garantizar y democratizar el acceso y la permanencia a la educación a lo largo de la vida, con especial énfasis en los niños y adolescentes con discapacidad, así como las personas con discapacidad que transitan al nivel de educación superior, como también relacionar una mirada más rural, de las comunidades, vinculando las personas mayores de quince años, productores, organizaciones sociales y ciudadanas, a personas con discapacidad, estudiantes con dificultades en el aprendizaje y dar cuenta de acciones específicas que evalúan gestiones educativas para los estudiantes con talento extraordinario, en el rol de la Ley 070 en la promoción de una educación transformadora, productiva e inclusiva.

Álvaro Valverde, evalúa los sistemas de conocimiento local como enfoque transversal para la planificación de la educación ambiental, para el autor el enfoque transversal de la educación para la ecología y el ambiente se constituye, en consecuencia, como una apuesta para la intencionalidad de una educación holística, con lo cual se pretende integrar el estudio de las demandas y problemas bioculturales, económico-productivos y geopolíticos, a los escenarios y a las cuestiones complejas que dejan los resabios disciplinares de la temática ambiental, por lo que queda aceptar que existen múltiples visiones y/o realidades para enfrentar sus problemas y que en su atención, se vienen constituyendo salidas y respuestas complementarias de la filosofía, la ciencia y la tecnología.

La Educación en pandemia en Bolivia es investigada por Daniel Moreno y Ludwing Torres, que consideran que uno de los sectores más afectados fue el de la educación, cuya modalidad principal depende de la interacción física de grupos de personas en las aulas. A consecuencia de esto, cientos de millones de estudiantes de todo el mundo vieron suspendidas sus actividades educativas. En Bolivia, las actividades educativas presenciales se suspendieron apenas iniciada la

gestión 2020, y hasta finales de 2021 no se habían reanudado. Esto obligó a la adopción de modalidades no presenciales de educación, muchas de ellas basadas en el Internet. Las grandes limitaciones que tiene el acceso a este servicio en el país tanto en términos de cobertura como en las brechas que condicionan su acceso se convirtieron en factores que obstaculizan la educación y profundizaron las desigualdades existentes. Los autores comentan que esta problemática no ha sido resuelta por el Estado, que no ha podido hasta ahora generar políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes bolivianos. Esto ha resultado en rezagos importantes y acumulativos en los aprendizajes esperados y en la profundización de las desigualdades en acceso a educación de calidad, en un marco de incertidumbre sobre el futuro para el cual aún no se vislumbra una solución.

Agradecemos al equipo editorial a la cabeza del Profesor Mario Yapu, Iván Velásquez-Castellanos y Ludwing Torres quienes coordinaron esta publicación. A todos los autores les agradecemos por el compromiso y la dedicación a esta investigación.

Finalmente, la Fundación Konrad Adenauer (KAS) presenta esta publicación el 6 de junio del 2023, en el Día del Maestro en Bolivia que fue establecido mediante un Decreto Supremo bajo el gobierno del presidente Bautista Saavedra el 24 de mayo de 1924. Todos los años es conmemorado el 6 de junio, en homenaje al maestro Modesto Omiste Tinajeros quien nació un 6 de junio de 1840 en la ciudad de Potosí, considerado como el “padre de la educación de Bolivia”, quien fue el encargado de mejorar la educación de los niños creando escuelas y mejorando la calidad docente. Esperamos que esta publicación sirva de insumo para comprender a la educación y la política educativa en Bolivia.

Nuestra Señora de La Paz, 6 de junio de 2023

Dra. Christina Stolte
Representante en Bolivia
Fundación Konrad Adenauer (KAS)

Dr. Iván Velásquez-Castellanos Ph.D.
Coordinador del Programa de la KAS en Bolivia
Fundación Konrad Adenauer (KAS)

I EDUCACIÓN Y REFORMAS, DATOS HISTÓRICOS

75 años de incipiente Desarrollo Humano

La instrucción y el nivel educativo en la República de Bolivia (1825-1900)

Iván Omar Velásquez-Castellanos Ph.D.

Resumen

Los primeros 75 años de educación en la República de Bolivia (1825-1900) son caracterizados por un incipiente y escaso desarrollo humano, debido a una alta inestabilidad política y a una ausencia de recursos para poder sostenerla. Diferentes factores contribuyeron a ese rezago: desde la baja calidad de la educación, hasta la ausencia de recursos para poder sostenerla; acompañadas por una precariedad institucional, recursos humanos poco calificados e infraestructura deficiente.

A nivel nacional, provincias enteras, muchos municipios y cantones carecían de escuelas y centros de enseñanza, lo que supone que la educación no era universal, solo una porción minoritaria de la población en edad estudiantil accede a ella. Las pocas escuelas que existían se concentraban en los centros urbanos pero esparcidas en el vasto territorio de la República, lejos de la vigilancia del gobierno, por lo que el analfabetismo era elevado en el área rural pero también a nivel urbano en Bolivia, comparado con estándares internacionales.

Entre 1825 y 1900 la inestabilidad política, los golpes de estado y la recurrente conflictividad afectaron a la educación; el presupuesto para educación (instrucción) en cada administración gubernamental era volátil, los centros educativos de cualquier tipo, se cerraban o abrían por decreto; cualquier avance en educación era eliminado por cada nuevo gobierno, que asumía funciones de estado. La calidad de la educación siempre fue un problema, los salarios a los profesores en general eran extremadamente bajos, las escuelas normales de capacitación docente eran inexistentes, el gobierno no invertía en formación docente y en lo institucional se generó pugnas entre la administración municipal de las escuelas y la administración gubernamental lo cual no permitía que las disposiciones y reglamentos se cumplan a cabalidad.

Se identifican, al menos cuatro esfuerzos de reforma educativa en 75 años y uno de reforma de la educación superior. La primera hacia 1825 en la administración de Simón Bolívar, se inicia una ambiciosa y moderna reforma de la educación, que la pone entre los principales países de la región en pro de la política social. La naciente normativa ponía como política de estado a la educación e instrucción, consideraba que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo a partir de un plan de educación popular.

La Constitución Política del Estado (CPE) de 1839 estableció por primera vez, la creación del Ministerio de Instrucción, esta disposición jerarquizaba a la Instrucción como una de las políticas públicas importantes al igual que los otros tres ministerios creados.

La segunda reforma de la educación fue a partir de 1844, ese año se destaca como uno de los periodos más importantes e interesantes de la legislación escolar desde 1825. Así a partir de 1844 cuando Tomás Frías asume como ministro en el Ministerio de Instrucción, toda vez que en sus años en Europa hizo seguimiento muy cercano a planes, programas, reglamentos y sistemas educativos de colegios y escuelas europeos ello fue la base para las reformas a la educación de ese período la mayoría de las disposiciones inspiradas en la legislación escolar francesa.

Cinco décadas después del nacimiento de la República, el Presidente Ballivián y su Ministro de Instrucción Daniel Calvo iniciaron el llamado “reordenamiento educativo”, cuyo objetivo era encauzar la enseñanza y mejorar el estado de la educación iniciando la tercera reforma educativa desde 1825. Para el año de 1874, se elaboró el “Estatuto General de Instrucción Pública” que contenía medidas pedagógicas, e institucionales y organizativas en materia de educación, tras 49 años (1825-1874) de inestabilidad, e improvisación educativa. El estatuto sentó las bases de la estructura integral de la educación boliviana.

La cuarta reforma de la educación en el siglo XIX, fue en el gobierno de Gregorio Pacheco quien inició una importante reforma a nivel institucional, formativo y pedagógico. En 1885 se convocó a un concurso de méritos a docentes, profesores y maestros de especialidad, el cual tenía la novedad de no evaluar conocimientos sino su propuesta a partir de la presentación de los examinados de un programa y método pedagógico. Pacheco en el campo educativo intento generar mayores recursos y eficiencia en el gasto a instrucción, intentando establecer institucionalidad y generación de ingresos, para lo cual propuso la creación de un “Banco de Instrucción” que sustituirían a las Cajas de Instrucción para resolver el eterno problema del financiamiento educativo. En lo que respecta a la primera reforma de la educación superior, se dio entre 1831 y 1842 en el Gobierno de Andrés de Santa Cruz el primer presidente de descendencia indígena de Bolivia, así, el Dr. Juan Ignacio Gorriti presentó una propuesta de reforma de la enseñanza universitaria a partir del Plan Pedagógico y Proyecto de Reforma a

la Organización Universitaria de Bolivia. Pretendía modificar la distribución de las universidades a nivel nacional, la currícula, actividades docentes, iniciando la reforma en estructura y contenidos de la antigua organización universitaria establecida en la colonia.

Palabras clave: Instrucción, Educación, Reforma Educativa, Siglo XIX, Bolivia.

1. Introducción

La historia de la instrucción¹ y educación en Bolivia desde el nacimiento de la República entre 1825 a finales del siglo XIX en el 1900, ha sido una historia de excesiva inestabilidad, incertidumbre e ineptitud de las autoridades que se encargaron de llevarla adelante. Los golpes de estado, la alta rotación de ministros de instrucción, la constante inestabilidad política, la ausencia de infraestructura y personal docente capacitado y actualizado no permitió avances en desarrollo humano. Por décadas se manejó la educación por decreto, la improvisación y el manejo institucional a partir de normativa, leyes y otras disposiciones generaban una debilidad institucional que difícilmente podía resolver la problemática educativa. La asignación presupuestaria a instrucción y educación siempre fue volátil, en promedio fue siempre inferior al 10 por ciento del total de los ingresos nacionales.

El criterio colonial de dar mayor importancia a las universidades (3) y mayor presupuesto dejando en segundo plano a las escuelas elementales y de instrucción secundaria, impactó en la calidad educativa negativamente y se perpetuó por al menos cincuenta años. Para la mayoría de los gobiernos militares y civiles que administraron en este periodo no contaban con un plan ni estrategia para instrucción dejando como resultado una población en la ignorancia y en el rezago educativo, por tanto, la educación se encontraba sin plan ni orientación y en varios

1 El término instrucción era frecuentemente utilizado como proxy a educación, en especial en el siglo XIX. Para la Real Academia Española de la Lengua se define como “el caudal de conocimientos adquiridos” y más precisamente como la acción de instruir, es decir, el acto o proceso de “comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas”. De acuerdo a su origen latino (instructio, -ōnis), del cual se derivan los significados mencionados líneas arriba, el término instrucción está ligado esencialmente al de conocimiento. Así, “Instrucción” es un término con origen en el latín instructio que hace referencia a la acción de instruir (enseñar, adoctrinar, comunicar conocimientos, dar a conocer el estado de algo). La instrucción es el caudal de conocimientos adquiridos y el curso que sigue un proceso que se está instruyendo. Este término fue acuñado desde la colonia y a lo largo de la investigación lo utilizaremos para referirnos a la “Educación” debido a que toda la literatura consultada refiere a este término.



periodos gubernamentales en donde también y debido a la constante inestabilidad, los establecimientos de instrucción se encontraban cerrados.

El objetivo de este capítulo es desde la perspectiva histórica identificar los avances, pero además los retrocesos de la educación en Bolivia, desde la mirada estadística utilizando fuentes primarias: Memorias de Instrucción y de Hacienda, discursos presidenciales y boletines de instrucción, se identificó la realidad estadística en cuanto a infraestructura, presupuesto, centros de enseñanza, población estudiantil, contenido programático entre otros, esa información refleja descriptivamente el estado de la educación en ese periodo de tiempo. Asimismo, intenta mostrar la realidad normativa de la educación en el siglo XIX, e identifica cuatro reformas educativas importantes y una reforma de la educación superior o universitaria. Finalmente, el capítulo está organizado en periodos gubernamentales, correlacionados con el ciclo político que vivía el país, e intenta describir los matices de cada administración gubernamental de forma cronológica.

2. La educación en la Colonia - Entre la conversión, evangelización y la memorización

El punto de partida de la educación en la república, sin duda nace en la colonia. La Iglesia Católica estaba encargada en la colonia de la enseñanza educativa, existen varias disposiciones y legislación colonial que dispuso encargar al sacerdocio la función escolar, por ejemplo, la misión educativa desarrollada por los Jesuitas en la Nueva España, Perú, Río de la Plata y el Brasil. En nuestro país las misiones Jesuíticas funcionaron hasta fines del siglo XIX, está documentado en el archivo nacional de Sucre que entre 1880 y 1881 en La Paz, Potosí, Tarija y Tarata (Cochabamba) funcionaban 23 misiones con 25 conversores (profesores/ sacerdotes) con más de 2.059 niños de ambos sexos controlando una población de más de 18.000 habitantes [Cortez, M.J. (1861);² Pinilla, S. (1875);³ Reyerros, R. (1952);⁴ Suarez, F. (1963);⁵ The University Society, (1925)].⁶

2 Cortez, Manuel José. (1861). Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre, Bolivia.

3 Pinilla, Sabino. (1875). Historia de Bolivia. Crónica del año 1828. Continuación de la creación de Bolivia. Editorial López, Cochabamba, Bolivia.

4 Reyerros, Rafael. (1952). Historia de la Educación en Bolivia. Empresa Editora Universo. Primera Edición. La Paz, Bolivia.

5 Suarez, Arnez, Faustino. (1963). Historia de la Educación en Bolivia. Editorial Trabajo La Paz, Bolivia.

6 The University Society. (1925). Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Publicación elaborada en la presidencia del Dr. Bautista Saavedra. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC.

Arzáns de Orsúa y Vela (1721)⁷ comenta que el renacimiento espiritual en la colonia y al inicio de la conquista tuvo una preocupación básica, que es la educación intencionada de las masas humanas y la educación social. La educación y la cultura, unidas en la tendencia de cristianizar al hombre, pusieron al servicio de este doble pensamiento conductor los importantes vehículos del papel y el doc-trinero. El papel se constituyó en uno de los instrumentos para la difusión de la biblia y del catecismo que encontraron en la colonia un importante instrumento evangelizador de los infieles, los indígenas del nuevo mundo.

En este sentido, precisamente, la educación pre republicana (colonial) fue la enseñanza creada, regida e impartida por las misiones de la Iglesia Católica en especial jesuita y franciscana, la cual estaba orientada prioritariamente a la evangelización y conversión al catolicismo, el catecismo y las manualidades como sistema combinado para mantener la autoridad clerical y lograr el auto abastecimiento de las parroquias, dejando de lado la concepción humanística que recién se manifiesta en los siglos XVIII y XIX, al influjo de la enciclopedia, que fue el vehículo de propagación de las ideas de la ilustración en Europa y en América.

Moreno, Gabriel René (1896),⁸ refiriéndose al “más ilustre entre los preladados que supieron ilustrar la mita de la plata”, el arzobispo José Antonio de San Alberto, mencionaba que: “quedan todavía en Catamarca, Córdoba, Chuquisaca y Cochabamba, los colegios de niñas huérfanas que fundó con sus liberalidades” menciona además la existencia del Seminario de San Cristóbal y del Colegio San Juan Bautista llamado también Colegio Azul que, aunque seglar por su origen e instituto, el establecimiento fue puesto desde un principio bajo la dirección discrecional de los padres de la Compañía de Jesús, para la educación y la enseñanza de una elite: los hijos de los conquistadores, empleados coloniales y vecinos honorables de la ciudad.

Sin duda, la referencia de la obra educativa del Arzobispo San Alberto la encontramos demostrada con similares detalles en diferentes estudios y publicaciones como en el de la “Historia de la Iglesia en La Plata”, de Monseñor Julio García Quintanilla (1964),⁹ también en el Manual de Historia de Bolivia de Vásquez

7 Arzáns de Orsúa y Vela (1721). Historia de la Villa Imperial de Potosí. Riquezas Incomparables de su famoso Cero. Grandezas de su Magnánima Población. Sus Guerras Civiles. En la Edición de Lewis Hanke y Gunnar Mendoza. (1965). Tomo I, Tomo II y Tomo III. Brown University Press. Providence Rhode Island.

8 Moreno, Gabriel René. (1896). Últimos días coloniales en el Alto-Perú. Imprenta Cervantes, 1896.

9 García Quintanilla, Julio. (1964). “Historia de la Iglesia en La Plata”. Obispado de los Charcas 1553-1609, Arzobispado de la Plata 1609-1825. Tomo I. La Iglesia Durante la Colonia de 1553 y 1700. Sucre Bolivia. Princeton Theological Seminar.

Machicado et. al. (1958).¹⁰ Encontramos la referencia como anticipo a la fundación de la Universidad de Chuquisaca, que se crea en forma provisional en el año 1591 la “Cátedra de Quechua entregada a los Jesuitas” e ilustran además en dichos estudios, los detalles de la fundación del Colegio de Tarija, llevada a cabo el año 1690, como “Centro de Expansión” desde donde los misioneros (jesuitas) partían a adentrarse entre los salvajes, para convertirlos y evangelizarlos según los preceptos de la iglesia.

A nivel de los centros urbanos en la colonia es conocido que al interior o a lado de cada iglesia erigida había un centro educativo. Así, se reconoce que hubo escuelas y colegios parroquiales en las provincias alto peruanas de Potosí, La Paz, Charcas, Cochabamba, Santa Cruz, y las misiones de Moxos y Chiquitos, en donde se brindaba la instrucción y educación a los criollos de familias pudientes quedando rezagados los nativos e indígenas que dependían de dichas familias o que formaban parte de su servidumbre doméstica a las limitaciones de la catequización y las manualidades. Lo cual demuestra que en la colonia no hubo educación pública y mucho menos popular en dichas provincias. La mayoría de los líderes de la independencia eran miembros de familias adineradas y por ejemplo; Pedro Domingo Murillo prócer de la revolución paceña de 1809 cursó sus estudios y se doctoró en la Universidad de Chuquisaca. Un hecho importante de resaltar es que después de Charcas, Santa Cruz de la Sierra fue la ciudad más favorecida con los beneficios de la enseñanza en la Colonia, es importante mencionar que el 17 de mayo de 1587 llegaron a Santa Cruz los primeros Jesuitas que iban comisionados para fundar un colegio, que contó además con dos seminarios cuya fundación se ubica alrededor de 1646 el primero y entre 1757 y 1759 el segundo, este último inició oficialmente sus labores educacionales el primero de enero de 1770.

La historia educativa en la colonia destaca que aproximadamente en 1571 se fundó uno de los primeros establecimientos educativos en Cuzco y en La Paz por el padre Alfonso Barzana (ver Cuadro 1) cuya orientación estuvo dedicada a buscar la vocación al sacerdocio. El programa curricular abarcaba astronomía, formación cristiana, física, medicina y latín, pero también se impartía oficios domésticos, limpieza del templo, acopio de combustible y labores de casa para las mujeres. Lo que marcaba fuertemente una orientación educativa hacia los varones y una evidente discriminación de género sobre las mujeres. En general el currículo tenía también como base un fuerte componente estudio de la biblia y los preceptos de la Iglesia Católica para ambos sexos. [Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963); The University Society, (1925)].

10 Machicado, Vázquez, Humberto; de Mesa José y Gisbert Teresa. (1958). Manual de Historia de Bolivia. Gisbert y Cia, La Paz, Bolivia.

Cuadro 1
Aproximación a las características de la Educación
de la Iglesia Católica en la Colonia 1571-1649

Año	Lugar	Currícula	Tipo	Crítica
1571	Alfonso Barzana fundó uno de los primeros establecimientos educativos en Cuzco y en La Paz.	Astronomía, física, medicina y latín Oficios domésticos, limpieza del templo, acopio de combustible y labores de casa para las mujeres Estudio de la biblia y los preceptos de la iglesia católica.	Enseñanza elemental y secundaria - Memorística - La cultura es una actividad de la Iglesia en su calidad de Mater et magistral, como a la expansión y madurez de las Indias españolas, necesitadas de élites administrativas y rectora.	Las escuelas del coloniaje tenían muchas deficiencias, asimetrías y heterogeneidades de: - calidad, - estructura y - contenido programático. Que se expresaba en asimetrías de acceso y cobertura, asimismo, según Rodríguez, C. (1928) la falta de autoridades especiales de super vigilancia de la instrucción, hizo de los maestros, unos elementos despóticos y reacios a toda innovación.
1577	Potosí	Medicina y latín. Oficios artesanales y domésticos y labores de casa. Estudio de la biblia y los preceptos de la iglesia católica.	Enseñanza elemental y secundaria - Memorística -	
1595	Sucre - Seminario San Cristóbal - Colegio Colorado.	Astronomía, física, medicina y latín Oficios domésticos, limpieza del templo, acopio de combustible y labores de casa para las mujeres Estudio de la biblia y los preceptos de la iglesia católica.	Enseñanza elemental y secundaria - Memorística - La cultura es una actividad de la Iglesia en su calidad de Mater et magistral, como a la expansión y madurez de las Indias españolas, necesitadas de élites administrativas y rectora. Haberes eran de Bs. 600, Bs. 450, Bs. 350 pesos anuales.	La forma hispánica de colonización contribuyó a que la instrucción dada en las mismas escuelas del Rey, no pasara de límites muy estrechos. La recitación de las oraciones, la lectura, la escritura y las cuatro operaciones fundamentales de enteros y de quebrados, fueron las materias oficiales de la instrucción primaria colonial.
1621	Charcas. San Juan Bautista - Colegio Azul. Creado por el Virrey del Perú.	Otorgaba los grados de Bachilleres, licenciados y maestros, doctores en artes, teología, cánones y leyes.	Enseñanza superior y elemental, siguiendo los preceptos de la Iglesia Católica. Enseñanza Memorística/ Rígida/ Vertical.	El maestro de aquella época enseñaba a escribir individualmente a cada niño; la toma de lecciones de memoria y la facción de planas, mediante copia de muestras, eran las formas rituales de la enseñanza primaria de aquellos tiempos. Es posible que la acción más o menos eficaz de los maestros, se hubiese derivado de las aspiraciones sugeridas por la experiencia; pero, nada refleja que se hubiera hecho de la educación una tarea reflexiva y científica" Cortes, M. J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921); Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963); García Quintanilla, Julio. (1964).
1642	Universidad de Chuquisaca.	Derecho, Teología, Filosofía.	Enseñanza superior. Memorística/ Rígida/ Vertical.	
1649	Santa Cruz - Seminario - Padre Aguiñao - San Juan Bautista.	Teología Dogmática, Derecho Canónico y Romano, latín. Historia sagrada, moral y urbanidad.	Instrucción superior y enseñanza Memorística/ Rígida/ Vertical. Enseñanza elemental como la lectura se enseñaba por el delecto, narración de sucesos sagrados y memorización de oraciones.	
1649	La Paz - Real Seminario de San Carlos.	Teología Dogmática, Derecho Canónico y Romano, Leyes Reales, Practica Forense y latín como cátedra cumbre. Historia sagrada, moral y urbanidad.	Instrucción superior y enseñanza Memorística/ Rígida/ Vertical. Enseñanza elemental como la lectura se enseñaba por el delecto, narración de sucesos sagrados y memorización de oraciones.	

Fuente: Cortes, M. J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963), García Quintanilla, Julio. (1964)

Elaboración: Propia.

Posteriormente, en 1577 el padre Barzana en Potosí fundó otro centro educativo con orientaciones educativas similares, sin embargo, el Virrey Toledo lo clausuró al año de inicio de actividades. Muchos años después 1595 se fundó el Seminario San Cristóbal en Sucre cuya educación privilegiaba a los hijos de la elite de la sociedad después fue conocido como el “Colegio Colorado” que tuvo una duración hasta 1861. Se impartían tres cátedras: Prima, Víspera, e Instituta, para la graduación de bachilleres, licenciados y doctores (Villarroel, N. 1921).¹¹ Hacia 1621 se fundó el centro educativo “San Juan Bautista” (Colegio Azul) el cual fue la institución principal que dio origen a la vida universitaria de Charcas y sentó las bases y cimientos para la fundación de la Universidad en Chuquisaca, el colegio San Juan Bautista otorgaba grados de bachilleres, licenciados, maestros y doctores en artes, teología, cánones y leyes. Tres años más tarde en 1624 nace la Universidad de Chuquisaca específicamente para estudios de Teología y Derecho, el mismo año en Santa Cruz se fundó el primer seminario bajo la orientación del colegio San Juan Bautista y luego en La Paz el “Real Seminario de San Carlos”, en ambos seminarios (La Paz y Santa Cruz) se enseñaba teología dogmática, Derecho Canónico y Romano, leyes reales y practica forense, [Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963)].

En este sentido, el referente más importante en educación superior fue la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Javier de Chuquisaca, sin duda, esta Universidad fue la primera del Alto Perú y la única establecida en nuestra geografía durante la colonia. Jáuregui Rosquellas, A. (1924)¹² expresaba que: “la universidad había de ser el mecanismo mentor del pensamiento en el vasto y bien poblado territorio de charcas”.

Fundada, el 27 de marzo de 1624 por el padre Joan de Frías y Herrán en virtud de bula pontifical del 8 de agosto de 1621 dada por el papa Gregorio XV y Real Cédula del 2 de febrero de 1622 del rey de España Felipe IV. “La fundación se hizo sobre el colegio que mantenían los jesuitas bajo la advocación de Santiago donde se mantenía una escuela gratuita para indígenas. El edificio estaba contiguo a la iglesia de San Juan Bautista. El primer Rector fue el padre Luis de Santillán y el primer Cancelario el padre Ignacio de Arbieta, la Universidad de San Francisco Javier tenía los mismos privilegios que la de Salamanca” [Jáuregui Rosquellas, A. (1924)].

La Universidad de San Francisco Javier experimentó en el transcurso de su vida institucional innumerables, modificaciones reglamentarias. En la administración de José Antonio de Sucre (1826) se debe la forma actual de la Universidad, la

11 Villarroel, Claire Nestor. (1921). Educación Económica de Bolivia. Imprenta Chilena. Gorostiaga 807. Felipe S. Marinkovic y Co. Iquique, Chile. Agosto, 1921.

12 Jáuregui Rosquellas, Alfredo. (1924). La ciudad de los cuatro nombres. Cronicario histórico. Editorial “La Glorieta”, Sucre - Bolivia.

secularización de los claustros, la creación de rentas especiales y los diversos estímulos que se acordaron para impulsar la instrucción pública a nivel superior. Al estatuto de instrucción dictado el año 1874 por el entonces Ministro de Instrucción Dr. Tomas Frías, se debe la reorganización institucional de la universidad. La Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca es considerada también como el centro de las ideas emancipadoras y de la revolución, de sus aulas salieron los comisionados que habrían de propagar los ideales republicanos de libertad y autonomía, a sus aulas llegaron españoles, jóvenes de familias adineradas de las provincias comprendidas entre Arequipa y Buenos Aires, hasta fines de 1803, aproximadamente 350 estudiantes universitarios se graduaron de doctores [Jáuregui Rosquellas, A. (1924)].

Por otro lado, es importante destacar que en los centros educativos de la iglesia católica tenían como prioridad la enseñanza del “Latín”¹³ especialmente para los que se dedicaban al Sacerdocio y Derecho dictados en el Real Seminario de San Carlos en La Paz, o en el Seminario de San Cristóbal de Chuquisaca en los cuales filosofía, latín y leyes eran los pilares de la currícula, [Sierra, V. (1944),¹⁴ Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963)]. Abogacía y Jurisprudencia eran impartidas en la Universidad San Francisco Javier en Chuquisaca en donde comienza la tradición del derecho en esa ciudad en la cual muchos estudiantes de la elite de toda América Latina se licenciaban y doctoraban en esa universidad, es importante destacar que la calidad educativa era siempre un problema presente en los centros educativos católicos no solo por la falta de docentes y catedráticos calificados sino también porque la rotación de los sacerdotes y miembros de la iglesia que transitaban a varios lugares geográficos, producto de su orientación misionera en el nuevo mundo.

En lo que respecta a la instrucción popular la misma era impartida en las pocas escuelas creadas con un plan educativo extremadamente elemental, el cual consistía en “Leer, escribir y contar”, pero es necesario destacar también que, el cabeza del hogar, se oponía a que sus hijos puedan asistir a los centros educativos esto era más complicado y extremo para las mujeres ya que eran relegadas a los oficios domésticos. En el área rural era inexistente la educación mucho más aún si no había presencia de la iglesia y por lo general los indígenas prohibían la capacitación de sus hijas ya que los varones serían los únicos que heredarían los activos de los padres (tierra y ganado). Así, la enseñanza elemental y superior estaba en manos del clero. Pero está claro que en la colonia la enseñanza era elitista para los que podían financiar el gasto ante la iglesia.

13 Se mencionaba que ignorar el latín en la currícula educativa de los centros de enseñanza católicos era similar a decretar la ignorancia de toda la ciencia acumulada por la iglesia católica en siglos de investigación.

14 Sierra, D. Vicente. (1944). El sentido misional de la conquista de América. Editorial Huarpe. Buenos Aires Argentina.



Rodríguez C. (1928)¹⁵ expresaba que las escuelas del coloniaje tenían muchas deficiencias, de calidad, estructura y contenido programático que se expresaba en asimetrías de acceso y cobertura. Asimismo, comentó que la falta de autoridades especiales de súper vigilancia de la instrucción, hizo de los maestros, elementos despóticos y reacios a toda innovación, la forma hispánica de colonización contribuyó a que la instrucción dada en las mismas escuelas del Rey, no pasara de límites muy estrechos. La recitación de las oraciones, la lectura, la escritura y las cuatro operaciones fundamentales de enteros y de quebrados, fueron las materias oficiales de la instrucción primaria colonial. El maestro de aquella época enseñaba a escribir individualmente a cada niño; la toma de lecciones de memoria y la facción de planas, mediante copia de muestras, eran las formas rituales de la enseñanza primaria de aquellos tiempos. Es posible que la acción más o menos eficaz de los maestros, se hubiese derivado de las aspiraciones sugeridas por la experiencia; pero, nada refleja que se hubiera hecho de la educación una tarea reflexiva y científica” [Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963)].

Reyerros, R. (1952), en su estudio sobre la educación en la colonia mencionaba los maestros impartían la enseñanza desde sus domicilios y que hacían de aulas, asimismo, que una de sus primeras tareas eran las de castellanizar ya que el idioma era solo de conocimiento de una elite y la mayoría de los indígenas solo hablaban idioma nativo, pero esas prácticas eran muy severas y hasta dictatoriales por parte del docente en donde el trato era rígido y estricto hacia los estudiantes. En esa época ya habían nociones de pedagogía y sistemas de enseñanza como: Lancaster, Bell, Pestalozzi, sin embargo los maestros de la época ignoraban esos nuevos métodos de enseñanza y recurrían solo a la memorización –sabía mas quien memorizaba más– y era difícil para los maestros que sus estudiantes puedan usar el raciocinio para el análisis y discernimiento [Sierra, V. (1944)].

3. La nueva República, 1825 - Del caos al reordenamiento educativo. La primera reforma educativa

Langer, E. (2021)¹⁶ expresaba que: “A pesar de los muchos daños sufridos por la guerra de la independencia, Bolivia tenía relativamente buenas perspectivas de prosperar como una nueva república. Su sociedad estaba bien organizada y contenía una geografía variada que sostenía una población relativamente grande.

15 Rodríguez Quiroga, Corsino. (1928). La reforma de la instrucción primaria en Potosí, en 1886. La Paz: Editorial López.

16 Langer, E. (2021). La fundación de Bolivia en el contexto latinoamericano, 1825-1830. En: Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. Coordinadores. (2021). Un amor desenfrenado por la libertad. Antología de la historia política de Bolivia (1825-2020). Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Plural Editores.

Bolivia podía jactarse de tener algunas de las minas de plata más productivas del mundo, con regiones agrarias bien desarrolladas que apoyaban esta actividad y se convirtió en una de las potencias militares de la región”.

Sin embargo, en el inicio (1825) se constató que la independencia dejó a la nueva República al menos dos crisis, la primera una crisis económica como resultado de la guerra de los 15 años, que fue difícil de superar por varias décadas, ello no dio grados de libertad para que las administraciones gubernamentales puedan ocuparse de temas sociales como: educación, salud y el bienestar. La segunda una crisis política que se reflejaba en luchas internas por el poder a toda costa, que se reflejó en golpes de estado, dictaduras, cambios y reformas constitucionales, que afectaron también negativamente a la sociedad boliviana, la generación de ingresos y en el agregado a las cuentas fiscales entre 1825 y 1900 del siglo XIX.

RECUADRO 1
DECRETO DE 11 DE DICIEMBRE DE 1825

Establecimiento de escuelas primarias y colegios de ciencias en las capitales de departamento, y además una escuela militar de la república; fondos; que la administración de ellos esté sujeta a una dirección general; no se distraigan de los usos de su destino.

SIMÓN BOLÍVAR, LIBERTADOR PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, LIBERTADOR DE LA DEL PERÚ, Y ENCARGADO DEL SUPREMO MANDO DE ELLA, &, &, &.

CONSIDERANDO:

- 1° Que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo.
- 2° Que esta educación debe ser uniforme y general.
- 3° Que los establecimientos de este género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado.
- 4° Que la salud de una república depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia: oída la diputación permanente.

DECRETO:

- 1° Que, el director general de enseñanza pública, instruido de lo que existe relativo a este ramo en toda la extensión de la república, dé cuenta al gobierno del estado de las escuelas y colegios, y de los fondos que los sostienen.
- 2° Que, para cumplir con este encargo, tenga el director facultad para pedir a quien corresponda, todas las instrucciones y documentos que necesite.
- 3° Que el director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una instrucción de enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción, haciéndola general a todos los pueblos de la república.
- 4° Que, entre tanto, y sin pérdida de tiempo, proceda a establecer en cada ciudad, capital de departamento, una escuela primaria con las divisiones correspondientes, para recibir todos los niños de ambos sexos, que estén en estado de instruirse.

- 5° Que, se establezca una escuela militar en la capital de la república.
- 6° Que, para el colegio de ciencias y artes, se haga reparar y disponer como convenga a su nuevo destino, el colegio nombrado de San Juan de esta ciudad.
- 7° Que, mientras se construyen los edificios que han de ocupar las escuelas primaria y militar, se pongan éstas en el colegio de San Juan.
- 8° Que, en la vista que el director debe hacer a todas las capitales de los departamentos, designe con consulta de los presidentes, los mejores edificios al uso de los colegios de ciencias y artes, y de la escuela primaria, que se han de establecer conforme a los de Chuquisaca.
- 9° Que, para fondos de estos establecimientos se destinen en cada departamento: 1°- Todos los bienes raíces derechos, rentas y acciones de capellanía aplicadas á los establecimientos públicos por decreto de este día; 2°.-al derecho que se cobre por cada fanega de harina al entrar en las ciudades, mientras no se suprima este derecho.
- 10° Quedarán afectos a estos establecimientos, no solo las fincas que reconocen los censos, sino los réditos: 1°-de la caja de censos; 2°-de la obra pía de Paria, fundada por don Lorenzo Aldana; 3°-de los monasterios que se supriman.
- 11° Que, todos estos fondos se reúnan bajo una sola administración en cada departamento, sujeta a una dirección general.
- 12° Que, para estas administraciones se nombren por el gobierno, personas de responsabilidad, y con fianzas abonadas, a cuyo cargo estén el arrendamiento de las fincas, y la recaudación de las rentas que produzcan; señalándoles por su trabajo el cinco por ciento sobre el total de las rentas que recauden.
- 13° Que, la dirección general tenga una competente dotación.
- 14° Que, los administradores depositen, por ahora, en las cajas públicas, las rentas de su cargo, así como las recauden partida por partida, según se cumplan los plazos.
- 15° Que, este depósito esté absolutamente separado de todo otro, y que en ningún caso se haga de él otro uso que aquel para que está destinado.
- 16° El gobierno se compromete a señalar en favor de la educación, todos los ahorros que en lo sucesivo puedan hacerse en el arreglo de otros ramos de administración pública.
- 17° El Secretario general interino queda encargado de la ejecución de este decreto.

Imprímase, publíquese y circúlese.

Dado en el palacio de gobierno en Chuquisaca, á 11 de diciembre de 1825.-

SIMÓN BOLÍVAR. - Por orden de S. E.-Felipe Santiago Estenós.

- (1) La escuela militar de que habla este decreto fue establecida por decreto de 13 de diciembre de 1825.

Pentland, J. (1827)¹⁷ expresó que cuando se formó el gobierno de Bolívar, los únicos establecimientos de educación que encontró fueron un seminario para estudios eclesiásticos, una escuela de leyes y unas cuantas instituciones escolásticas ruinosas dejadas por los jesuitas. La beneficencia pública estaba en estado similar y sus fondos dispersos. Estas importantes materias constituyeron uno de los primeros cuidados de su excelencia el general Bolívar, cuando llegó al Alto Perú. Mediante varios decretos ordenó la organización de estos establecimientos asignándoles fondos para su establecimiento y manutención y tanto el general Sucre y el último congreso han seguido con empeño los pasos del Libertador y en tiempo de 12 meses no solamente se fundaron colegios y hospitales en las ciudades más populosas, sino también escuelas para la educación de las clases bajas en los pueblos remotos de la república (Pentland, J. 1827).

En ese sentido, uno de los principales actos administrativos de Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios Ponte-Andrade y Blanco (1825)¹⁸ durante el corto periodo que ejerció la presidencia de la nueva República, desde el 18 de agosto de 1825 hasta el 10 de enero de 1826, fue el impulso inicial que dio a la educación con carácter general y no excluyente, bajo la influencia y asesoramiento de su maestro don Simón Rodríguez. El lema de Bolívar y Palacios Ponte-Andrade y Blanco fue que: “El primer deber del Gobierno es dar educación al pueblo”, la idea de Bolívar fue crear un “Cuarto Poder” que uniera al Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, algo así como un “Poder Moral” responsable de la educación del pueblo y la supervisión de la conducta de los servidores públicos, en la primera constitución de Bolivia denominada bolivariana, en las disposiciones legislativas se incluye una tercera cámara la de los “Censores” encargada de la educación y de la vida cultural del país.¹⁹

Administrativamente, se planteó la necesidad de la autonomía de la educación, asociada a la libertad de conciencia de los maestros sometidos periódicamente a las influencias políticas. Para Bolívar, el cimiento fundamental de la república era la educación por lo que maestros independientes eran pieza clave para un inicio y un nuevo enfoque en materia de instrucción y educación, para organizarlo y estructurarlo estaría a cargo de Simón Rodríguez [Cortes, M.J. (1861); Pinilla, S. (1875); Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963); The University Society, (1925), Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. (2021)].²⁰ Desde el punto de vista presupuestario

17 Pentland, Joseph B. (1827). Informe sobre Bolivia. Editorial Potosí, Primera Edición. 1975.

18 El primer presidente de la República de Bolivia luego de la guerra de los 15 años.

19 Constitución Política del Estado (CPE), 1826. Capítulo 4, Artículo 60.

20 Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. (2021). La organización de la nación boliviana bajo la Constitución de 1826, (1825-1880). En: Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. Coordinadores. (2021). Un amor desenfrenado por la libertad. Antología de la historia política de Bolivia (1825-2020). Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Colección Bicentenario 1. Plural Editores. Páginas 99-105.

destinó rentas especiales a este fin y decretó la creación de escuelas primarias para ambos sexos en las capitales de departamento.

En este sentido, se dictó el primer Decreto Supremo (11.12.1825, ver recuadro 1), referido a la “Instrucción Educativa de la República”, la cual podría decirse que dio paso a la “Primera Reforma Educativa” que buscaba cambiar y transformar la educación que se impartió en la colonia y sentar las bases educativas en la nueva república. El objetivo era establecer el inicio de la educación pública en Bolivia y mejorar las condiciones educativas del área rural y de los centros mineros que contaban con población joven importante según los recuentos estadísticos realizados a inicio de la república. Asimismo, establecer mecanismos normativos para la generación de ingresos para poder cubrir las necesidades de infraestructura y equipamiento junto con los gastos fijos referidos a salarios y remuneraciones.

Bolivia inicia una ambiciosa y moderna reforma de la educación hacia 1825 que la pone entre los principales países de la región en pro de la política social. Sin duda, el Decreto del 11.12.1825 era altamente importante y marcaba un cambio sustancial que ponía como política de estado a la educación e instrucción en Bolivia hacia sus inicios como república, consideraba que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo. Asimismo, que la educación debe ser uniforme y general, estableciendo según: Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963), Velásquez-Castellanos, I. (2017)²¹ postulados de la Escuela Única o Democrática, reconociendo la igualdad de oportunidades para todos en un sentido vertical, la uniformidad de trato en todos sus grados y ciclos, de acuerdo con la edad, la capacidad y la aptitud individual, en el sentido horizontal.

Por otro lado, se inicia esta reforma generando institucionalidad normativa determinando, que los establecimientos de este género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado. Asimismo, era principista toda vez que se consideraba que la salud de una república depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia, determinando como finalidad suprema la educación, postulados que disposiciones de administraciones gubernamentales posteriores no consideraron. Disposiciones normativas complementarias a partir de cuatro decretos promulgados en base al Decreto del 11 de diciembre de 1825, sentaron las bases para organizar la educación pública y el Plan de Educación Popular:

- a) El primer decreto, dispuso la creación de “establecimientos de educación pública: escuelas primarias y colegios de ciencias en las capitales de departamento, y una escuela militar”. Con el objetivo de hacerla realidad, se estableció

21 Velásquez-Castellanos, Iván. (2017). La instrucción y la educación en la historia de Bolivia. (1900-2017). En: Un siglo de economía en Bolivia (1900-2015). Tópicos de Historia económica. Velásquez Castellanos, Iván y Pacheco Torrico, Napoleón. Coordinadores. Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Plural Editores.

la expropiación de propiedades de las órdenes religiosas a favor del mobiliario escolar.

- b) El segundo, establece la naturaleza de las escuelas públicas, su edificación y la creación de la “Dirección General de Enseñanza Pública”.
- c) El tercero, reglamenta la fundación de orfanatos públicos para ambos sexos en Chuquisaca y las capitales departamentales. Y el cuarto, reglamenta el financiamiento de los establecimientos educativos.

El Decreto Supremo 10-10-1825²² por el lado de los ingresos establecía un impuesto sobre el marco de plata de medio real, para que se destine a infraestructura, pago de profesores y tutores, para el colegio que se iba a fundar en Potosí. El 11 de diciembre de 1825 en Chuquisaca se dictaron dos adicionales disposiciones del área educativa:

- 1) Creación en cada ciudad y/o capital de departamento una “Escuela de Educación Primaria” para niños de ambos sexos en donde el objetivo prioritario era aprender a leer y escribir.
- 2) Asimismo, crear un “Colegio de Ciencias y Artes” que funcionarían en los colegios Azul y Colorado fundados en la colonia por la Iglesia Católica.

Las disposiciones establecían la cesión de bienes, derechos y rentas de las instituciones educativas fundadas en la colonia, además descentralizó las actividades a nivel departamental bajo la tuición de una dirección general, el Secretario General Felipe Santiago Estenós debía ser el encargado de implementar esas disposiciones. El 20 de diciembre de 1825 en el marco de la primera ola normativa en materia de educación se promulga el Decreto Reglamentario que convierte el Seminario de Chuquisaca en Colegio de Ordenados de la República para educar en principios y preceptos de la Iglesia, así como también sería un centro educativo para el reclutamiento de jóvenes con orientación al sacerdocio.

En general su enseñanza estaba formada por 7 cátedras: Gramática latina y castellanas, matemáticas, arquitectura, medicina, botánica, agricultura. El problema como en los pocos centros educativos que existían radicaba en que hacían falta profesores con experiencia y conocimientos, pero también existían deficiencias de infraestructura, y de presupuesto lo que generaba que las grandes ideas queden como simples enunciados.

Ante esos problemas se designó como Director General de Educación²³ a Simón Carreño Rodríguez maestro de la infancia de Bolívar y Palacios Ponte-Andrade y

22 Dado en la villa de Potosí a 10 de octubre de 1825.

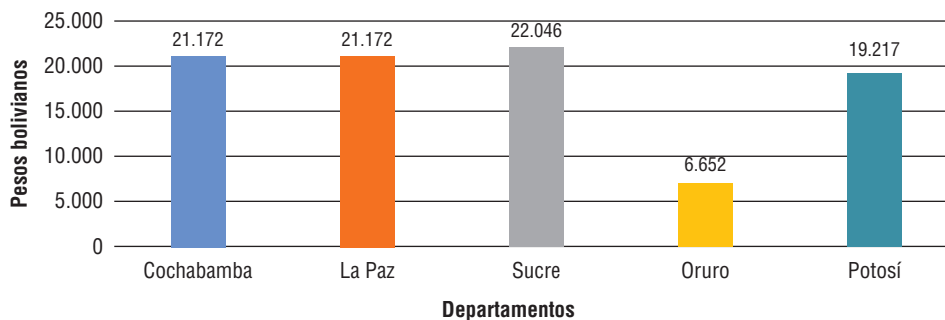
23 El título exacto del cargo era: “Director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, de minas, agricultura y caminos públicos de la República”.

Blanco para que recorriera el país y pueda hacer una evaluación sobre el estado de la educación, pero además sustituir la pedagogía colonial, basado en sus misiones de evaluación educativa en Colombia y Venezuela lugar en el cual presentó su plan de reforma: Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento.

La primera reforma de Rodríguez (1825) intentaba privilegiar los oficios y las artes (educación popular)²⁴ hecho que chocó con dos problemas el primero fue que la elite de la República prefería que sus hijos opten por las carreras tradicionales: matemáticas, latín, letras, formación de sacerdotes y abogados que por oficios mal remunerados y segundo el factor humano era otro problema existía un déficit de profesores calificados que lleven adelante la propuesta.

En lo que a presupuesto para educación se refiere, este era muy modesto, las restricciones presupuestarias que dejó la crisis económica debido a la guerra de la independencia no daban muchos grados de libertad para el área social (Educación, Salud y pobreza) y luego de la guerra de los 15 años la orientación a fortalecer las Fuerzas Armadas fue una constante de los presupuestos de varios países de la región. En el gráfico 1 se intenta mostrar cómo estaba compuesta la renta dirigida a la instrucción hacia 1825.

Gráfico 1
Primera Renta a la Instrucción de la Nueva República de Bolivia - 1825
(En pesos bolivianos)



Fuente: Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

Simón Bolívar emitió varios “Decretos Ereccionales” asignando rentas a instrucción (educación), en 1825 alcanzaban la suma de \$Bs. 90.259 pesos con

24 El Plan Educativo de Rodríguez (Plan de Educación Popular) consistía en instruir a la juventud en las primeras letras, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, ejercicios militares y oficios mecánicos.

6 reales (Gráfico 1), el cual no incluía por ejemplo el impuesto sobre harinas y el producto del trabajo de los huérfanos, tampoco incluía el rendimiento de las cajas de censos. Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963). En lo que respecta a los niños en situación de vulnerabilidad en el primer gobierno de la República el Presidente Simón Bolívar lanzó un decreto para que se recogieran a los niños pobres de ambos sexos y se establezca una red de protección social para que sean alojados en casas y hospicios para que aprendan tres oficios: herrería, carpintería y albañilería, para el caso de los varones, y labores y oficios domésticos para el caso de las mujeres en general ambos deberían recibir instrucción moral, social y religiosa.

La Oficina de Estadística (1831) y la Comisión Estadística (1845) registraron que en Cochabamba se cuantificaron 700 niños inscritos, en Chuquisaca 200 de los cuales alrededor de 50 vivían en condiciones de indigencia.²⁵ Sin duda, la primera propuesta educativa más ambiciosa y visionaria fue de Simón Rodríguez la “Educación Popular (1825)” su plan como primera propuesta de instrucción educativa basada en formar técnicos y especialistas en diferentes oficios se adecuaba al estado en el que Bolivia comenzaba su vida independiente, con altos niveles de analfabetismo (95.5 por ciento en 1825), ausencia de infraestructura educativa, pobre calidad educativa, y ausencia de personal docente que forme a las nuevas generaciones de bolivianos. Si se hubiese implementado esta reforma, como fue concebida, hubiese formado un tejido social importante y se hubiera constituido en una estrategia para combatir la pobreza de la época. Sin embargo, como lo mencionan Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963) la propuesta tuvo la resistencia de la Oligarquía Colonial de Chuquisaca que nunca apoyó ni estuvo de acuerdo con el proyecto.

4. La administración de Sucre. Infraestructura, hacia el reordenamiento educativo

El 10 de enero de 1826 asume la Presidencia Antonio José Francisco de Sucre y Alcalá, a partir de la Constituyente de 1825, se encargó de ordenar la administración pública creando Secretarías de Estado, organizó el territorio en cinco departamentos y a nivel subnacional, los dividió en provincias y cantones y asignó la administración gubernamental a Prefectos y Gobernadores, estableció el Censo y el empadronamiento como base de las finanzas públicas. Sucre (1826) a un mes de asumir como Presidente, en el área educativa se encargó de emitir varias disposiciones legales (22 disposiciones, cuadro 2) en favor de la educación, a continuación, una cronología:

25 En esa época la indigencia era una condición de pobreza que se refería a la falta de medios y recursos económicos para poder vestirse, alimentarse y cobijarse bajo un techo.

Cuadro 2
Alcance de las disposiciones legales en el área de la Instrucción Pública
Presidencia de Antonio José Francisco de Sucre y Alcalá - 1826

Fecha del Decreto	Contenido de la Disposición (Creación de la Infraestructura Educativa)	Año	Colegios de Artes y Ciencias	Escuelas de Huérfanos	Otros Centros Educativos	Docentes
3, 4, 5, 6, 8 de Febrero	Colegio de Ciencias y Artes en Cochabamba Colegio de Huérfanos para Varones en Cochabamba Colegio de Huérfanos para Mujeres en Cochabamba Escuelas Primarias en Cochabamba y Cantones Importantes	1826	1	2	1	Los Colegios de Ciencias y Artes sentaron las bases de las Facultades Universitarias. Su currículo contaba con: - Catedráticos. - Gramáticos. - Latinistas. - Tutores de Ciencias Morales. - Filosofía. - Retórica y Elocuencia.
2, 3, 4 de Marzo	Colegio de Ciencias y Artes en Potosí Colegio de Huérfanos para Varones en Potosí Colegio de Huérfanos para Mujeres en Potosí	1826	1	2	-	La gran mayoría de los catedráticos eran Sacerdotes que habían impartido instrucción educativa en la colonia.
5 de Marzo	Escuelas en los Cuerpos del Ejército para Sargentos, Cabos y soldados. (Para la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética)	1826	-		1	Las escuelas de Provincias y Cantones concebidas para el área rural carecían de agrónomos, galenos de animales (veterinarios). Y en general personal que desee ir al área rural.
27 y 28 de abril	Colegio de Ciencias y Artes en La Paz Colegio de Huérfanos para Varones en La Paz Colegio de Huérfanos para Mujeres en La Paz Escuelas Primarias en La Paz y Cantones Importantes	1826	1	2	1	
3, 4 y 5 de Mayo	Colegio de Ciencias y Artes en Chuquisaca Colegio de Huérfanos para Varones en Chuquisaca Colegio de Huérfanos para Mujeres en Chuquisaca Escuelas Primarias en Chuquisaca y Cantones Importantes	1826	1	2	1	
5 de Junio (Circular)	Retroactiva, para que los Fondos de Instrucción se cobren desde el 1ro de Enero de 1826.	1826	-	-	-	
28 de Octubre	Colegio de Ciencias y Artes en Oruro	1826	1	-	-	
1 de Diciembre	Reglamentación de Exámenes e incentivos educativos	1826	-	-	-	
Total de Infraestructura creada por Decreto Presidencial (17 Centros de Enseñanza)			5	8	4	

Fuente: Informes de la Diputación Permanente (1826)²⁶ Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).
Elaboración: Propia.

26 Trabajos de la Diputación Permanente. (1825-1826). Edición Oficial. La Paz. Litografía e Imprenta Moderna. 1917. Páginas. 3-5.

El principal problema que enfrentó Sucre a su propuesta de establecer un sistema e infraestructura educativa en los principales departamentos de Bolivia fue el presupuesto, la fragilidad de ingresos que enfrentaba la nueva república no le daba grados de libertad para que se lleven grandes proyectos en áreas sociales como la de educación, salud, pobreza entre otros por ello la mayoría de los decretos quedaron sin ejecución hasta 1831. Sin embargo, es de destacar que las disposiciones legales de Sucre en lo que respecta al área educativa contenían todos los aspectos esenciales de la época:

- Infraestructura educativa para las cátedras.
- Personal docente y sus remuneraciones tanto para el área urbana como para el área rural.
- Número de becados y sus requisitos.
- Presupuesto para las pensiones.
- Uniformes y material escolar.

La planificación de la agenda educativa y la planificación escolar le fue encomendada al “Director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, de minas, agricultura y caminos públicos de la República”, Don Simón Rodríguez quien hacia 1826 todavía se encontraba en la República de Bolivia. La educación a vulnerables y discapacitados privilegiaba a los huérfanos de las víctimas de la revolución y podría decirse que la primera medida de inclusión en 1826 establecía la educación de los indígenas así con los 22 decretos de Antonio José de Sucre se beneficiaron 178 jóvenes (48 indígenas, y 130 jóvenes del área urbana) [Informes de la Diputación Permanente (1826) Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963)].

El Congreso General Constituyente el 31 de diciembre de 1826 dictó una Ley promulgada el 9 de enero de 1827 estableciendo el primer Plan de Enseñanza secundaria. El capítulo II de ese plan se titulaba “de los colegios de ciencias y artes” y disponía en su artículo 9 que se instalarán dichos colegios en las capitales de departamento.

En el Cuadro 3 a partir de Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963) se intenta mostrar la currícula, las cátedras la estructura y presupuesto de los primeros colegios a partir del Decreto Presidencial de Sucre (1826), es importante destacar que la infraestructura de la colonia de la Iglesia Católica se encargó de ser la sede de los nuevos colegios y escuelas de la República, así en La Paz los ambientes y aulas del Seminario, en Cochabamba los de la Compañía de Jesús, en Potosí el Hospital Belén y los conventos de Santo Domingo y San Agustín, en Chuquisaca el convento de San Agustín y el Colegio San Juan y en Oruro el de San Francisco fueron las sedes y albergaron a los estudiantes en tiempos de la nueva República.

Cuadro 3
Estructura y composición de los primeros colegios de la República de Bolivia.
Presidencia de Antonio José Francisco de Sucre y Alcalá - 1826

Centro Educativo	Cátedras	Estructura - Salario	Presupuesto	Rentas
Colegio de Ciencias y Artes en: Cochabamba Potosí La Paz Chuquisaca Oruro	Latín - Agricultura Retórica - Elocuencia Matemáticas puras Arquitectura - Medicina Botánica - Filosofía Derecho civil, natural y de gentes - Constitución Política del Estado	Rector = 1.200 Pesos año. Vicerrector = 600 Pesos año. Ministro (Regente/ Secretario) = 500 Pesos año. Catedráticos = 600 Pesos año (Libre de pensión)	Se destinó a la instrucción: 1. Las rentas de los conventos suprimidos. 2. Rentas de las tierras de comunidad. 3. Rentas de la caja de censos. 4. El derecho por fanega de trigo. 5. Algunas canonjías. 6. Los arbitrios de asientos (sentajes). 7. Los de pesas y medidas (pesaje). 8. Las rentas de los conventos extinguidos. 9. Réditos de las capellanías. 10. Rentas de los canónigos para aniversarios.	Colegio de Cochabamba: a. 1.800 pesos canon de la hacienda de Colpa. b. 1.200 pesos que pagará el poseedor de la hacienda de Achamoco. c. 700 pesos del arrendamiento de los molinos de Sicaya. d. 980 pesos de la sacristía mayor de Cochabamba. e. 2795 pesos del convento de Santo Domingo. f. 619 pesos de los Jesuitas. g. Otros = 1.020 Total = 9.114 pesos anuales de renta para el Colegio de Ciencias y Artes de Cochabamba. a. Colegio de Huérfanos de Potosí: b. 900 pesos de la Casa de Recogimiento. c. 1.917 pesos Renta anual de Santo Domingo. d. 500 pesos de la Hacienda de Flores. e. 400 de la obra pía de la Sra. Almansa, Casa de ejercicios. f. 500 pesos de la obra pía de la Sra. Almansa (Testamento). Total = 4.271 pesos.
Colegio de Huérfanos para: Varones y Mujeres Cochabamba Potosí La Paz y Chuquisaca	Primeras Letras (Lectura, escritura). Principios de Aritmética. Religión. Oficios Manuales	Organizadas por el Prefecto con el Director General de Educación, encargados de: a. Designar Personal. b. Establecer asignaciones. c. Régimen Moral. d. Régimen instructivo. e. Régimen económico.		

Fuente: Informes de la Diputación Permanente (1826) Rodríguez C. (1886), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963).
Elaboración: Propia.

Rodríguez, C. (1886)²⁷ destaca las deficiencias del sistema educativo de la época:

- Primero: La instrucción era un mecanismo de enseñanza mecánico, repetitivo, dogmático y empírico, para memorizar exactamente lo que se quería enseñar.

27 Rodríguez, Corsino. (1886). La Reforma de la Educación Primaria de Potosí en 1886. Editorial López. La Paz, Bolivia.

- Segundo: Se privilegiaba la memoria y el aprendizaje memorístico dejando de lado la personalidad de los estudiantes, tampoco la educación permitía la espontaneidad del aprendizaje ni la experimentación.
- Tercero: El maestro era un sujeto encargado estrictamente de la disciplina, considerado como un vigilante del aula, dejando de lado su rol de facilitador y líder del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Cuarto: El maestro se alejaba completamente de los estudiantes, no se analizaba la realidad, ello implicaba problemas en el desarrollo de la metodología científica y de la pedagogía de la época, Rodríguez, Corsino. (1886).

De esta manera desde el inicio de la República en 1825 hasta el 1900 la educación fue impartida por los maestros tanto en sistemas como en métodos de manera precaria y con muchas limitaciones de recursos tanto humanos como materiales. Así, la educación era asimétrica y anárquica, el maestro definía el método que quería y la forma de impartir la clase. Existían grandes inequidades no solo de ingreso entre La Paz, Cochabamba, Sucre o Potosí sino también de acceso y cobertura a la educación por parte de la población estudiantil. En términos de calidad educativa una gran cantidad de maestros eran interinos es decir no habían seguido la carrera docente ni se habían capacitado en un centro de educación de maestros, el interinato es un problema que se arrastrará hasta el 1900. Sucre (1827) promulga un Decreto Reglamentario (28.10.1827) que regulaba la Ley Educativa del 07.01.1827 el cual formaba un cuerpo de disposiciones que constaba de 21 capítulos y 68 artículos. Para los expertos era considerada la matriz educativa de más de un cuarto de siglo desde la independencia, el cual abarca temas administrativos, pedagógicos y docentes. De manera general el decreto contaba con los siguientes aspectos sobresalientes:

1. En los colegios deberían residir el Rector, Vice Ministro, los estudiantes internos y los docentes de manera optativa.
2. Establecía características mínimas de infraestructura educativa en la cual se privilegiaba el espacio.
3. Determinaba que el Gobierno era el supremo protector en el área educativa y en los institutos las prefecturas deberían ser los tutores del proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Se estableció el protectorado que consistía en velar por el cumplimiento de las cátedras establecidas por Ley.
5. Determinaba también la aplicación de rentas en escalas y magnitudes para el fin educativo.
6. Mientras se instalen los institutos se propuso una estructura administrativa mínima que consistía en directores, catedráticos y personal administrativo.

7. Establecía también la selección de los alumnos costeados por las rentas del colegio (Becas Educativas).
8. Los incentivos y los premios a los estudiantes destacados a nombre de la nación.

En 1827 el Ministro de Hacienda²⁸ Juan Bernabé y Madero propuso el primer presupuesto de instrucción en base a la Ley del 2 de enero de 1827 y del 7 de enero de 1827 en donde se proclamaba la libertad del aprendizaje y de enseñanza y establecía el sistema Mutuo como sistema de enseñanza.

Cuadro 4
República de Bolivia: Primer Presupuesto de Instrucción en base a la Ley del 02.01.1827

Infraestructura	Nº	Presupuesto (en \$ Bs de 1827)	Participación %	Personal docente	Salarios - Anual (en \$ Bs de 1827)	Participación %	Ejército	Salarios - Anual (en \$ Bs de 1827)	Participación %
Seminario Eclesiástico	1	12.000	9,10%	Rector	1.000	41,67%	Coroneles	2.880	59,41%
Colegios de Ciencias	6	52.050	39,45%	Vicerrector	500	20,83	Capitanes	1.020	21,04%
Colegios de Huérfanos	8	40.885	30,99%	Ministro	400	16,67%	Tenientes	720	14,85%
Escuelas Primarias	80	26.989	20,46%	Catedráticos	500	20,83%	Sargentos	228	4,70%
Total	95	131.924	100,00%	Total anual	2.400	100,00%	Total anual	4.848	100,00%

Fuente: Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827); Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

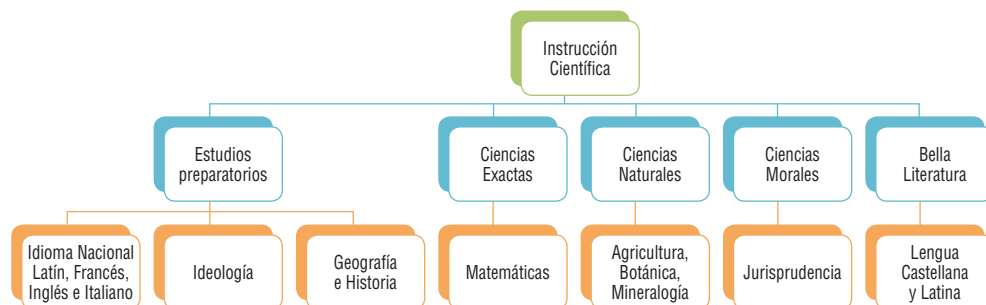
Elaboración: Propia.

Notas: El presupuesto era insignificante para educación. Para fines comparativos, el Presupuesto Militar en 1827 era de \$Bs. 1.964.851 para sus 5.012 plazas. Aproximadamente más del 50% ya que el Presupuesto General de la Nación que era de \$Bs. 2.349.763 pesos.

El presupuesto fue instituido para que sustente 3 períodos escolares hasta 1829 en donde debía reformularse de acuerdo a las necesidades educativas de la época. En el gráfico 2 se muestra la currícula de un colegio de ciencias y artes para 1827 y el cuadro 4 se muestra en primer presupuesto dedicado a instrucción (educación), el cual sostenía a 95 centros educativos, y su presupuesto ascendía a \$Bs 131.924. También el cuadro refleja las asignaciones anuales de salarios al personal docente que comparativamente con los sueldos del Ejército Nacional eran muy inferiores, hasta el día de hoy en Bolivia el presupuesto asignado a educación es comparativamente menor al de otras áreas de la administración pública, ello refleja la orientación de la política a inicios de la República privilegiaba las fuerzas armadas y no la educación.

28 Hoy en día se lo conoce como Ministro de Economía.

Gráfico 2
Estructura de la Currícula Educativa de los Colegios de Ciencias y Artes - 1827



Fuente: Sarmiento, Domingo F. (1848), Cortez, Manuel José. (1861), Pinilla, Sabino. (1875), Rodríguez C. (1928).

Elaboración: Propia.

Notas: En base al Estatuto de Educación el 09.01.1827 y el Decreto Reglamentario del 28.10.1827

- Los colegios contaban con dos niveles inmediato inferior y clase superior.
- Su organigrama: Un Rector, Ministro, Catedráticos y Cursantes (Externos, internos, gratuitos o pensionistas).
- Gramática Castellana duraba 1 año y medio con tres exámenes semestrales.
- Aprendían: Fábulas de Iriarte, El Quijote, Poética de Baileau, las mejores poesías castellanas y Versos Heroicos.
- Latinidad constaba de 3 exámenes semestrales, declinaciones y conjugaciones, Capítulos de Génere Dominium, y Nómimum Declinatione, de Verborum Preteritis et Supines.
- Francés e inglés duraban 1 año y medio, con tres exámenes. Italiano era un pasatiempo.
- Ideología era de 4 meses. Se leía a Destut de Tracy.
- Historia y Geografía con 3 exámenes cuatrimestrales. Manejo del globo terráqueo, cosmografía, atlas geográfico, histórico.
- Ciencias Exactas, curso de matemáticas dividido en 8 exámenes, 1 cada 4 meses. Aritmética, álgebra, geometría, trigonometría.
- Ciencias Morales: La moral universal de Holbach, 2 exámenes de las secciones generales y de los tratados de virtudes y vicios.
- Bella literatura: un año y 3 exámenes. Retórica y poética, pintura, arquitectura y escultura.

5. La incertidumbre educativa en la naciente República. El rol de Andrés de Santa Cruz

La crisis económica que dejó la guerra de los 15 años y los avatares políticos de sucesiones, gobiernos provisorios²⁹ e interinatos entre 1828 y 1829 dejaron en

29 José María Pérez de Urdininea, fue nombrado interinamente como presidente por el Consejo de Ministros el 18 de abril de 1828, cargo que ocupó hasta el 2 de agosto de 1828. En el poco tiempo de su mandato no se ejecutaron obras, aunque tuvo que enfrentar la invasión de las tropas peruanas al mando del general Agustín Gamarra con poca fortuna, pues la defecación del entonces coronel Pedro Blanco le privó de un tercio de las fuerzas nacionales y no presentó combate, motivo por el que el que Gamarra le impuso firmar el tratado de Piquiza mediante el cual el Perú imponía condiciones a Bolivia. José Miguel de Velasco 1828 - 1828 interino. Asumió el cargo como Primer Mandatario en cuatro gestiones: la primera del 2 de agosto 1828 al 18 de diciembre de 1828; la segunda del 1 de enero de 1829 al 24 de mayo de 1829; la tercera del 22 de febrero de 1839 al 10 de junio de 1841 y la cuarta del 18 de enero

statu quo todo el paquete de reformas y normativa del Mariscal Antonio José de Sucre ya que la educación no era tema de agenda, lo político se superpuso a lo social y simplemente las administraciones gubernamentales de lo único que se ocuparon en ese momento era del poder y ser parte de él a toda costa. Así, los avances educativos en materia de normativa y legislación implementados por Sucre fueron en retroceso y quedaron en nada por los sucesos anárquicos por los que atravesaba el país hasta que asume la presidencia el Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana³⁰ el primer presidente de descendencia indígena de Bolivia, quien suspendió el Decreto Ereccional de 1826 debido a la falta de recursos financieros y humanos que implementen y pongan en marcha las reformas planteadas. El Mariscal Andrés de Santa Cruz orientó sus políticas públicas en favor de la educación, pese a la crisis económica y política que vivía el país en ese período.

El 27 de febrero de 1830, Santa Cruz dictó para la educación el Decreto Reglamentario en el que se normaba el funcionamiento del Colegio de Huérfanos, se establecían los deberes de los maestros y se indicaba los alcances de la enseñanza. En lo que respecta a la educación superior, entre 1831 y 1842 se identifica su primera reforma, en el Gobierno del Mariscal Andrés de Santa Cruz. El Dr. Juan Ignacio Gorriti presentó una propuesta de reforma de la enseñanza universitaria la primera de la República, a partir del Plan Pedagógico y Proyecto de Reforma a la

al 6 de diciembre de 1848. Se presume que fue el que más veces ocupó la Presidencia con carácter provisorio. Pedro Blanco 1828 -1828 provisorio. Fue elegido provisionalmente el 26 de diciembre de 1828 por la Asamblea General, hasta que fue derrocado cinco días después el 1 de enero de 1829. Su muerte lo puso en el primer plano de los acontecimientos suscitados por los intereses anexionistas de parte del general peruano Gamarra. Andrés de Santa Cruz, quien tenía la misma idea, supo esperar y tuvo mayor tacto político que el general cusqueño para lograr un proceso real de integración entre Bolivia y Perú. Nuevamente José Miguel de Velasco 1829-1829 provisorio. En: Cortez, Manuel José. (1861). Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre - Bolivia. Pinilla, Sabino. (1875) Historia de Bolivia. Crónica del año 1828. Continuación de la creación de Bolivia. Editorial López, Cochabamba. Bolivia. The University Society. (1925). Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC.

- 30 Andrés de Santa Cruz y Calahumana primer presidente de descendencia indígena de Bolivia. Nació cerca del Lago Titicaca, en Huarina, La Paz el año de 1792 y falleció en Europa en Saint-Nazaire, Francia en 1865, caudillo boliviano que fue presidente de Perú entre 1826 al 1827 y de Bolivia entre 1829 y 1839. Santa Cruz es especialmente recordado como fundador de la Confederación Peruano-Boliviana (1836-39). Era hijo del español José Santa Cruz y Villavicencio y de doña Juana Basilia Calahumana, hija del cacique de Huarina y descendiente de los incas. Realizó sus estudios en el Colegio Franciscano de La Paz y, más tarde, en el Seminario Conciliar del Cusco, institución en la que tuvo como compañero de estudios al futuro general peruano Agustín Gamarra. En: Cortez, Manuel José. (1861). Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre - Bolivia. Pinilla, Sabino. (1875) Historia de Bolivia. Crónica del año 1828. Continuación de la creación de Bolivia. Editorial López, Cochabamba. Bolivia. The University Society. (1925). Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC.

Organización Universitaria de Bolivia. Pretendía modificar la distribución de las universidades a nivel nacional, la currícula, actividades docentes. Recomendó las carreras de mineralogía en Potosí, la ciencia de la legislación política, económica, derecho público, natural y de gentes, jurisprudencia civil y canónica a Chuquisaca. Matemáticas a La Paz, física experimental, medicina, anatomía, química, geología, y demás ciencias naturales a Cochabamba. Esta propuesta puede considerarse como el primer intento de reforma de la Enseñanza Superior desde la colonia. Reyeros, R. (1952) menciona que desde la independencia surgen 3 características en la educación superior boliviana:

- Primero, la Política educativa estuvo orientada solo al fomento de las llamadas profesiones liberales: Abogacía, sacerdocio y medicina en menor escala.
- Segundo, preferencia de la atención económica a la milicia y al clero antes que a la escuela.
- Tercero, mayor protección a la instrucción superior - universidades y colegios - antes que a la fundamental.

En el campo educativo la primera medida de la administración de Santa Cruz fue reformar el Colegio de Ciencias de Oruro, cambió su estructura orgánica suprimiendo los cargos superiores y centrando el trabajo en un Director quien sustituiría al Rector, pero además se reducirían las cátedras de 6 a 4 reemplazando latín y oratoria por matemáticas y mineralogía bajo el paraguas de la cualidad minera de Oruro lo cual fue positivo. Similar reforma se implementó en Potosí sin embargo la reducción de presupuesto limitó reformas más ambiciosas a la currícula y a las actividades educativas en cuanto al método de enseñanza continuaba siendo el lancasteriano, Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

En el departamento de Santa Cruz ocurrió lo propio se reformó el Colegio transformándolo en uno de Ciencias y artes, con la interesante medida inclusiva de becar a 6 indígenas de Mojos y 4 de provincias. Uno de los problemas recurrentes del área educativa desde el inicio a la vida independiente en 1825 fue el referido a recursos financieros, recursos humanos, sistemas, métodos y planes de estudio, los cuales fueron complicados de resolver debido también a las crisis políticas que se sucedían a nivel del ejecutivo en la joven República, esa inestabilidad generaba un rezago en lo institucional y perpetuaba la precariedad en lo educativo. Uno de los hechos destacables de Santa Cruz fue que se dedicó a visitar los principales centros del país, pero también los alejados como en Atacama para evaluar su estado de situación y su realidad económica y social. En el puerto La Mar (Cobija) ordenó la construcción de unidades educativas y asignó \$Bs 300 pesos para el inicio de obras de infraestructura. Una característica de Andrés de Santa Cruz sobre la temática educativa fue que dedicó su administración a romper con la

orientación colonial de la enseñanza y del aprendizaje y centro su atención en el área rural creando escuelas rurales en la frontera Perú - boliviana bajo el paraguas de la Confederación, sin embargo, nuevamente las finanzas y las pugnas políticas fueron los obstáculos que impedían aplicar sus reformas en pro de la educación. En lo metodológico, como sistema escolar se adoptó el Método Lancasteriano, eliminando el Método Conferencial y Discursivo de Simón Rodríguez.

En el ámbito de la Educación Superior la Universidad Mayor de San Andrés fue fundada por decreto supremo el 25 de octubre de 1830 con la categoría de Universidad Menor, la misma inauguró sus labores académicas el 30 de noviembre de 1830. La Asamblea Constituyente de 1831 por ley del 13 agosto la promovió a la categoría de Universidad Mayor otorgándole los mismos privilegios que tenía la Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca. En Cochabamba, la Universidad Mayor de San Simón fue fundada por el Mariscal Andrés de Santa Cruz el 5 de noviembre de 1832, no tenía independencia de gestión puesto que estaba sometida a las normas y reglamentos de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz.

En la memoria del ministerio de hacienda en 1834 se establecía que existían diversos problemas referidos al ámbito educativo, el primero de ellos la calidad, junto a presupuesto y ausencia de catedráticos eran los 3 principales que se identificaban (Cuadro 5). El presupuesto de 1834 para educación era de solo el 7,71 por ciento del total y solamente los gastos corrientes del ejército ascendían al 11,51 por ciento del total. Por ello y para mejorar la calidad de los profesores es que en 1835 el Decreto Ereccional del 27.01.1835 establecía la Creación del Colegio Normal de La Paz, que debía funcionar incorporado a la Universidad de San Andrés.

Se proponía la primera normal para perfeccionar la instrucción pública a partir de la capacitación de los maestros, sin embargo, en sus inicios era simplemente un Colegio de Ciencias y Artes que impartía una educación que nada tenía que ver con la mejora pedagógica de los maestros. En junio de 1838 se crean las primeras bibliotecas públicas en Tarija y El Litoral, destinando el 3 por ciento sobre la importación bibliográfica para que puedan sostenerse. Un mes después se abrió la biblioteca pública en La Paz. Para el año de 1838 la falta de presupuesto, el estado de deterioro de la infraestructura educativa, el privilegio de los recursos al ejército en desmedro de la instrucción motivó pensar que la instrucción se encontraba en el abandono, en el gobierno de Santa Cruz. Por ello, el 9 de julio de 1838 Santa Cruz dicta un reglamento complementario a la Ley emitida por Sucre (09.01.1827) en el que establece las características y funciones de las escuelas primaria y secundaria para fortalecerlas en estructura, metodología, contenidos y recursos. Dicho reglamento: primero, divide a las escuelas primarias en primaria elemental³¹ y la secundaria.³²

31 Compuesta por las materias de enseñanza: Religión, moral, lectura, escritura, elementos de lengua nacional, aritmética, sistema legal de pesos y medidas.

32 Compuesta por: Geometría, dibujo lineal, mensura de tierras, física, historia nacional, historia universal, canto y geografía.

Cuadro 5
Presupuesto de Educación, 1834

Detalle	Pesos Bs	Participación departamental	Participación / total
Chuquisaca total	31.344	100,00%	21,50%
Universidad	8.075	25,76%	5,54%
Colegio de Ciencias y Artes	4.100	13,08%	2,81%
Colegio Eclesiástico	3.500	11,17%	2,40%
Colegio de Huérfanos	3.650	11,64%	2,50%
Colegio de Educandas	5.019	16,01%	4,80%
Escuelas Primarias	7.000	22,33%	4,80%
Potosí total	30.180	100,00%	20,70%
Colegio de Ciencias y Artes	8.780	29,09%	3,02%
Colegio de Huérfanos	4.400	14,58%	3,02%
Colegio de Educandas	5.600	18,56%	3,84%
Escuelas Primarias	11.400	37,77%	7,82%
La Paz total	36.900	100,00%	25,31%
Colegio de Medicina	9.200	24,93%	6,31%
Colegio Eclesiástico	4.400	11,92%	3,02%
Colegio de Huérfanos	5.900	15,99%	4,05%
Colegio de Educandas	6.600	17,89%	4,53%
Escuelas Primarias	10.800	29,27%	7,41%
Oruro total	8.600	100,00%	5,90%
Colegio de Ciencias y Artes	2.700	31,40%	1,85%
Colegio de Educandas	2.400	27,91%	1,65%
Escuelas Primarias	3.500	40,70%	2,40%
Cochabamba total	26.950	100,00%	18,49%
Colegio de Ciencias y Artes	7.500	27,83%	5,14%
Colegio de Huérfanos	5.400	20,04%	3,70%
Colegio de Educandas	4.050	15,03%	2,78%
Escuelas Primarias	10.000	37,11%	6,86%
Santa Cruz total	8.300	100,00%	5,69%
Colegio de Ciencias y Artes	4.000	48,19%	2,74%
Colegio de Huérfanos	2.300	27,71%	1,58%
Escuelas Primarias	2.000	24,10%	1,37%
Litoral total	1.500	100,00%	1,03%
6 Escuelas Primarias	1.500	100,00%	1,03%
Tarija Total	2.000	100,00%	1,37%
6 Escuelas primarias	2.000	100,00%	1,37%
Total destinado a Instrucción / Educación	145.774	–	100,00%
Ingreso total de la Nación	1.891.358	–	7,71%
Total destinado a Gastos del Ejército	218.522	–	11,55%
Censo de 1831 - Total de habitantes	1.088.898	–	–

Fuente: Memoria del Ministro de Hacienda de 1834. Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875).

Elaboración: Propia.

Establece además que la instrucción se divide en pública reglamentada y financiada por la administración gubernamental y privada o particular bajo la tutoría

gubernamental. El poco avance en materia educativa de Santa Cruz tenía un obstáculo que era difícil de resolver: su carácter centralista y monopólico, asimismo, las ideas de la Confederación eran política de Estado y no así la temática educativa.³³ El reglamento de escuelas del Mariscal de Santa Cruz dejó un sabor a poco en una nueva República que daba sus primeros pasos entre la ignorancia, pobreza y anarquía política.

La Constitución Política del Estado (CPE) de 1839 estableció la creación del Ministerio de Instrucción, y la Ley del 16.11.1839 en la Presidencia de José Miguel de Velasco nombra al primer Ministro de Instrucción, Tomás Frías. Esta disposición jerarquizaba a la Instrucción como una de las políticas públicas importantes al igual que los otros tres ministerios creados, toda vez que al inicio de la República el principal encargado de dicha área era un “Director General” que dependía del Ministerio del Interior y cuyos inmediatos superiores a nivel regional eran los Prefectos, aunque paradójicamente hubo etapas en las que estuvieron a cargo de los Intendentes de Policía. La CPE de 1839 en su sección XIV crea cuatro Ministerios, uno de ellos era de Instrucción, tenía las siguientes atribuciones:

1. La obligación de ejercer la autoridad en todas las escuelas.
2. Ocuparse de la educación científica y artística en colegios, academias y universidades.
3. Creación del Instituto Nacional y Sociedades Literarias y Artísticas.
4. Fomento a la maquinaria, inventos, útiles e imprenta.
5. Mejora de bibliotecas, museos y otras entidades educativas.
6. Inspección de fondos destinados a instrucción pública y cuidado de su buena recaudación e inversión.
7. Autorización de títulos o despachos y servicios educativos.
8. Ejecución de leyes, decretos, reglamentos emanados por el Ejecutivo.

Un aspecto a destacar es que en las atribuciones anteriormente mencionadas del Ministerio de Instrucción, en ningún momento menciona competencias sobre la Enseñanza Superior (Universidad) y solamente en el inciso 3) se hace mención del Instituto Nacional, lo que implica que el Ministerio de Instrucción no tenía tuición alguna sobre las Universidades, lo cual no es un aspecto menor, ya que tanto la Enseñanza Primaria como Superior eran dos islas separadas y no conectadas en términos de métodos, sistemas, presupuesto y recursos. Ese divorcio sin duda afectaba la continuidad educativa y el tránsito de los estudiantes de educación elemental y secundaria hacia la educación superior, lo cual impactaba negativamente la permanencia de los estudiantes. La CPE de 1839 también crea a las Municipalidades, las cuales deberían tener dos funciones fundamentales: seguridad y caridad, por un lado; y la educación popular por el otro.

33 Se destinaba \$Bs. 217.000 pesos para el ejército y \$Bs. 117.000 para educación.

En ese mismo año se promulgó la “Ley de Organización Municipal” (12.11.1839), la cual establecía que: directores en cada establecimiento educativo, cuidado de escuelas primarias y establecimientos de educación junto con los Institutos de Instrucción. La delegación por parte de la Administración Central a las Municipalidades de todo lo concerniente a Instrucción (educación) fue uno de los primeros problemas por los que atravesó esta propuesta, ya que las medidas eran muy ambiciosas para lo restringido de los presupuestos municipales, en especial la instrucción popular que tenía una tasa de crecimiento de los estudiantes en progresión geométrica que no estaba en correspondencia con el presupuesto asignado por parte de las Municipalidades. Una debilidad de la normativa de la época era que no se legisló para mejorar la educación superior (universidades) las cuales quedaban desamparadas tanto en la estructura organizacional como de los presupuestos del Gobierno Central y de las Municipalidades, fomentándose así simplemente a los llamados Institutos Nacionales como el Instituto Nacional y Sociedades Literarias.

Desde 1825 en los colegios, escuelas primarias y en los institutos por norma gubernamental existía una cantidad mínima de becados, los cuales podía formar parte de los Centros Educativos sin el pago de ninguna contribución especial y su educación era financiada en primera instancia por la Administración Gubernamental y/o por las Municipalidades. En 1841, 16 años después, el Ministro Sánchez de Velasco a través de la circular del 20 de enero de 1841 estableció las condiciones mínimas para internos gratuitos en los centros educativos como una política social en favor de los pobres (en su mayoría huérfanos) que no contaban con recursos suficientes para sustentar una inversión en su capital humano. Por ello, la “restauración” establecía ubicar a quienes estaban en condiciones de pobreza en establecimientos educativos, sin embargo, el problema era de calificación, en muchos casos los beneficiarios de becas y gratuidad de los servicios educativos no necesariamente entraban en el umbral de la pobreza.

Sobre la temática de género se crearon los Institutos para la educación femenina comúnmente conocidos como los “Colegios de Educandas”, que en su currícula se limitaban a impartir simplemente instrucción rudimental, educación religiosa y adiestramiento en las labores femeninas; los cuales solo hasta 1841 fueron objeto de reglamentación. La política educativa era sexista, privilegiando la educación del varón por encima de la educación de la mujer, lo cual establecía una fuerte discriminación machista en favor del varón concibiendo con ello asimetrías claramente visibles que persisten hasta nuestros días. Ello iba en contraposición a los postulados de Bolívar y Sucre a partir de su orientación de política social intentaban elevar los niveles educativos de su población. En el área rural la situación fue mucho más dramática para las mujeres ya que el indígena cabeza del hogar por un lado impedía que sus hijas mujeres puedan ir a la escuela rural primaria ya que lo consideraban como una pérdida de tiempo, por el otro al casarse dejarían el hogar y solamente el hijo varón heredaría los activos (Tierra) del padre para continuar con la tradición familiar.

El resultado fue que claramente se identificaban las asimetrías en el campo de la educación que no fueron resueltas de manera parcial hasta la Revolución de 1952.

6. Sin la educación la democracia no podrá consolidarse, la segunda reforma de Tomás Frías, 1840-1847

Al Mariscal Andrés de Santa Cruz tras ser derrocado el 17 de febrero de 1839, le sucedieron varios gobiernos temporales como el gobierno de Sebastián Agreda³⁴ que asumió el poder por casi un mes de duración. Posteriormente, asumió Mariano Enrique Calvo Cuellar³⁵ que gobernó 2 meses y 13 días, a continuación tras dar un golpe de estado José Ballivián y Segurola³⁶ asume la presidencia. Sin embargo, los problemas para el país no solamente se daban a nivel de la política interna, en 1841, la segunda invasión de Perú a Bolivia estuvo a cargo de su Presidente el General

-
- 34 El séptimo presidente de la República de Bolivia fue Sebastián Agreda, nació en Potosí en 1795 y murió en La Paz el 18 de diciembre de 1875. Asumió el poder por un golpe de Estado de forma de facto del 10 de junio de 1841 y concluyó su mandato el 9 de julio de 1841. En 1826 fue designado por el Mariscal Sucre, como segundo jefe del Colegio Militar, sirvió bajo el mando de Santa Cruz, combatió en las principales batallas de la campaña crucista de Andrés de Santa Cruz en el Perú, fue ministro de guerra del Mariscal, por sus méritos en las batallas fue designado como ministro plenipotenciario en Lima. Tras la derrota de Yungay, intentó el retorno de Santa Cruz, en 1841 promovió la caída de Velasco y tomó el poder por 29 días; en 1848 fue nombrado prefecto de La Paz y en 1826 fue prefecto de Sucre. En: Cortez, Manuel José. (1861). Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre - Bolivia. Pinilla, Sabino. (1875) Historia de Bolivia. Crónica del año 1828. Continuación de la creación de Bolivia. Editorial López, Cochabamba. Bolivia. The University Society. (1925). Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC. Mesa Gisbert, Carlos D.; Mesa, José de y Gisbert, Teresa (2012). Historia de Bolivia. Octava Edición. La Paz 2012, Editorial Gisbert, 792 pp.
- 35 Mariano Enrique Calvo Cuéllar el octavo presidente de Bolivia, nació en Chuquisaca el 18 de julio de 1782 y murió en Cochabamba el 29 de julio de 1842. Fungió como Presidente de forma interina a partir del 9 de julio de 1841 y concluyó su mandato el 22 de septiembre de 1841, cuando fue derrocado. Fue destacado colaborador del Mariscal Santa Cruz y el vicepresidente que ocupó por más tiempo la Presidencia de forma interina en reemplazo de Santa Cruz, quién se hallaba en territorio peruano en el proceso de formación primero y durante el protectorado de la Confederación Perú - Boliviana. Asumió la Presidencia de la República del 10 al 27 de septiembre de 1841, invocando la legalidad del Gobierno depuesto de Santa Cruz, aunque no pudo hacer nada por la situación precaria en la que se encontraba el país.
- 36 José Ballivián Segurola. Nació en La Paz el 5 de mayo de 1805 y murió el 6 de octubre de 1852 en Río de Janeiro lugar desde donde sus restos fueron repatriados. Inició su mandato tras dar un golpe de Estado el 27 de septiembre de 1841 y concluyó el 23 de diciembre de 1847 al renunciar a su cargo. Durante su Gobierno se aprobó una nueva constitución; se fundó el departamento de Beni que incluyó las misiones de Moxos; se inauguró en La Paz el Colegio Normal de Señoritas; se descubrieron las importantes salitreras del Litoral; se realizó un censo nacional donde se estableció en 1845 la existencia de 1.378.896 habitantes y se compuso el Himno Nacional. Durante su gestión la economía de exportación estuvo signada por el guano.

Agustín Gamarra quien al ingresar a La Paz paralizó la ciudad y con ello todas las actividades entre ellas la educativa debido a que se cerraron colegios, escuelas y todo centro educativo para establecer medidas de seguridad para la población. Semanas después Gamarra y Ballivián se encuentran en Ingavi en donde da por cerrada las ambiciones de General peruano y se convierte en el héroe de Ingavi, tras la victoria muchos historiadores coinciden en afirmar que con la victoria de Ballivián se sella la independencia política del otrora Alto Perú (Santibáñez, J.Ma., 1891).³⁷

¿Ahora bien, ante ese escenario de golpes de estado, anarquía política e invasión extranjera toca preguntar cuál era el estado de la instrucción (educación) en ese periodo?

Para dar respuesta a esa interrogante la Memoria de la Convención de 1843 nos puede dar luces sobre su estado, en ella el Ministro de Instrucción Dn. Manuel de la Cruz Méndez expresaba que el estado de la educación era lamentable a finales de 1841 el joven Ministerio había desaparecido y a principios de 1842 mencionaba que no había ningún colegio en ejercicio, los 2 colegios eclesiásticos el de Santa Cruz y La Paz se habían cerrado por dos causas: falta de presupuesto e inmoralidad de los alumnos, entendida como la insubordinación reinante debido a los acontecimientos revolucionarios que se sucedían en esos años y la participación de los estudiantes en tales insurrecciones, muchos de ellos tenían una participación directa en política.

La invasión del Perú ocasionó entre 1841 y 1842 el cierre de todos los centros educativos, en junio el Decreto del 17.06.1842 estableció el restablecimiento de labores educativas de Universidades, Colegios de Ciencias y Artes y Colegios de Educandas, declarando la vigencia la normativa y reglamento de 1826 y 1827. El inicio de labores del Colegio Junín de Sucre se encontraba entre sus disposiciones. En lo que corresponde a la gratuidad de la instrucción aproximadamente 20 alumnos por colegio se beneficiaban. Se creó el cargo de Director General de Educación encargado de hacer seguimiento a las actividades y currícula educativa.

Cuadro 6
Estado de la Instrucción - 1842

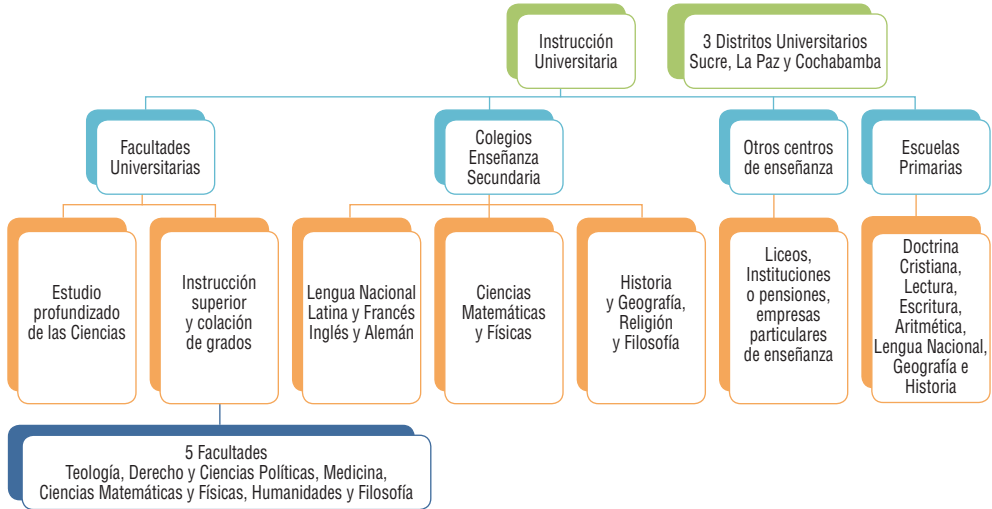
Característica	Total
Escuelas Primarias (Cantidad)	52
Centros de Instrucción Superior (Cantidad)	5
Total de alumnos de ambos sexos	4.011
Presupuesto anual (\$ Febles)	54.770
Población (Habitantes distribuidos en 11 ciudades, 35 villas, 282 lugares y 2.853 alquerías)	2.133.893

Fuente: Informe del Presidente José Ballivián y Segurola al Congreso - 1842.

Elaboración: Propia.

37 Santibáñez, José María. (1891). Vida del General José Ballivián. Nueva York. Imprenta "El Comercio". Páginas, 128-136.

Gráfico 3
Estructura de la Currícula Educativa Universitaria - 1845
Estatuto Orgánico de Universidades, 25.08.1845



Fuente: Sarmiento, Domingo F. (1848), Rodríguez C. (1928).

Elaboración: Propia.

Notas: (1) Todas las clases de todos los grados de enseñanza tendrán por base:

- a) Los Preceptos de la Religión Católica.
- b) La fidelidad a la República.
- c) A su constitución conservadora de la unidad de Bolivia y de los principios tutelares del orden social.

La agenda legislativa del Congreso de 1844 determinó tratar la enseñanza y currícula femenina y establecer un colegio de educandas en el Beni. En este sentido, la Ley del 16 de noviembre de 1844 creó en el Beni el Colegio Normal de Artes, posteriormente el 22 de noviembre se promulgó la ley asignando nuevas atribuciones al portafolio de instrucción. 1944, se destaca como uno de los periodos más importantes e interesantes de la legislación escolar desde 1825, y podría considerarse como la segunda reforma a la educación e instrucción. Así, a partir de 1844 cuando Tomás Frías asume como ministro en el Ministerio de Instrucción, es el encargado de este cambio sustancial en la educación, toda vez que en sus años en Europa hizo seguimiento muy cercano a planes, programas, reglamentos y sistemas educativos de colegios y escuelas europeos ello fue la base para las reformas a la educación de ese período la mayoría de las disposiciones inspiradas en la legislación escolar francesa. Frías, priorizó la currícula femenina, evaluó el estatuto orgánico para educación superior (Gráfico 3), definió métodos de enseñanza para educación elemental y buscó fuentes de financiamiento para infraestructura, entre otros. Entre la normativa más representativa producto de esa reforma, se encuentran:

- Decreto del 25 de agosto de 1845. Decreto Orgánico de las Universidades (Estatuto Orgánico, presentado como proyecto el 02.07.1845.
- Método de Enseñanza en los Colegios del 15 de octubre 1845.

En 1845 se realizó un importante intento para mejorar las finanzas para instrucción, el presupuesto total anual para el Ministerio de Instrucción era de \$Bs. 26.290 pesos bolivianos de los cuales 38.95 por ciento, era para el ministerio y el 51.16 por ciento, para los 3 Seminarios de Sucre, Santa Cruz y La Paz (Cuadro 7). Un profesor ganaba entre \$Bs. 600 y 800³⁸ pesos bolivianos anuales y las pensiones escolares eran \$Bs. 12.

Cuadro 7
Presupuesto del Ministerio de Instrucción - Tomas Frías, 1845
(En Pesos Bolivianos)

Presupuesto Anual - Ministerio de Instrucción - 1845	(En \$ Bs.)	Participación
Ministerio de Instrucción	10.240	38,95%
Seminarios Sucre, Santa Cruz y La Paz	13.450	51,16%
Colegio de Educandas de Sucre	1.500	5,71%
Colegio de Educandas Haberes de secundaria	800	3,04%
Colegio de Educandas Profesor de Idiomas	300	1,14%
Total Anual	26.290	100,00%
Personal Docente - Sueldos Anual	(En \$ Bs.)	Participación
Profesores de clase 6ta	600	22,22%
Profesores de clase 5ta	600	22,22%
Profesores de latinidad y literatura	700	25,93%
Profesores de lenguas	800	29,63%
Total Anual	2.700	100,00%
Pensiones escolares (Anual)	12	

Fuente: Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

En 1846 estas reformas (estatuto orgánico de universidades y nuevos métodos de enseñanzas para colegios) adquirieron el rango de Ley el 12 de noviembre de 1846. Según Santivanez, J. Ma., 1891,³⁹ el presidente Ballivián comentaba que

38 Pese a ese intento de mejora, los salarios eran comparativamente bajos con el estándar que se pagaba al ejercito un oficial de rango medio (capitán) ganaba entre \$Bs. 1.200 a 1.500 pesos anuales un joven teniente ganaba \$Bs. 720. Lo que reflejaba una desigualdad del ingreso que se arrastraba desde los primeros años de la República.

39 Santivanez, José María. (1891). Vida del General José Ballivián. Nueva York. Imprenta "El Comercio". Páginas, 128-136.

la exitosa reforma educativa del Ministro Frías era completa y radical en lo que respecta sus bases y organización que rompió con el molde de la educación de la colonia y la educación antigua de inicios de la república. Para 1846 la población estudiantil que concurría a un centro educativo era de 20.983 alumnos que asistían a 2 universidades (la de Cochabamba no funcionaba aún), 2 seminarios, 8 colegios, 4 educandas y 122 escuelas primarias, con un presupuesto de \$Bs 176.776.

7. Las reformas, los decretos y los cambios, sin impacto aparente entre 1848 y 1857

Eusebio Guilarte Vera⁴⁰ asumió el gobierno de forma provisional tras la renuncia de José Ballivián y Segurola el 23 de diciembre de 1847 y estuvo cumpliendo esta función hasta el 2 de enero de 1848 al ser derrocado por José Miguel de Velasco por su débil gobierno. Posteriormente asumió la presidencia Manuel Isidoro Belzu Humerez,⁴¹ su mandato se originó a través de un golpe de Estado el 6 de diciembre de 1848 y concluyó al realizarse la trasmisión de mando el 15 de agosto de 1855. Belzu inició su administración a partir de una reforma tributaria cancelando algunos impuestos que se mantuvieron desde la colonia,⁴² declaró libre de todo pago y derecho la internación de libros escritos para fomentar lectura y el conocimiento de la realidad internacional. El ministro de Instrucción de Belzu fue Dn. Lucas Mendoza de la Tapia.⁴³ Posteriormente asumió el Cancelario⁴⁴ de la Universidad de La Paz Dn. José Manuel Loza (mediante decreto de agosto de 1849).

El Secretario General de Instrucción fue Dn. Manuel José Asin y una de sus principales medidas fue elevar el nivel del profesorado convocando a exámenes

40 Nació en La Paz el 15 de octubre de 1805 y murió en Cobija-Litoral el 11 de junio de 1849. Fue parte de las campañas bélicas de Yanacocha y Uchumayo, donde resultó herido. Fue ascendido a coronel y nombrado miembro del Consejo de Estado el 23 de diciembre de 1847, fue investido como presidente cuando renunció Ballivián.

41 Nació el 14 de abril de 1808 en La Paz y fue asesinado por Mariano Melgarejo el 23 de marzo de 1865 en la misma ciudad. Desafió a las élites de la sociedad con acciones a favor de las mayorías; se modificaron los códigos Civil y Penal en cuanto a los vacíos que tenían; se establecieron los colores de la bandera (rojo, amarillo y verde) y se modificó el escudo sustituyendo el gorro frigio por el cóndor de los Andes.

42 Como la “Alcabala” que llevo a la hacienda pública luego de la independencia a la bancarrota. La alcabala fue una renta real que se cobraba sobre el valor de todas las cosas: muebles, inmuebles y semimovientes (como el ganado o los esclavos), que se vendían o permutaban. Puede entenderse como un impuesto que gravaba las transacciones mercantiles y que, si bien en la mayoría de los casos pagaba el vendedor, repercutía sobre el comprador, con el alza de los precios de varios productos.

43 Ex Vicerrector del Colegio de Sucre de Cochabamba y profesor de gramática latina.

44 Rector de la Universidad.

de categoría para la designación del personal docente mediante la expedición del despacho constitucional para romper con los interinatos de profesores que impartían una deficiente instrucción.

Cuadro 8
Presupuesto de Instrucción, 1851

Establecimientos	Monto
Instrucción Superior	\$BS
Universidades (Chuquisaca, La Paz y Cochabamba)	35.250
Secundaria	
Chuquisaca, Potosí, Oruro, La Paz, Cochabamba, Santa Cruz	52.012
Primaria y Escuelas Normales	6.750
Escuelas Primarias	3.750
Escuelas Cantonales	91.890
Casa de Huérfanos	5.576
Bibliotecas y Museos	1.050
Pensiones al Culto	16.666
Gastos de Recaudación	989
Total	213.933
Presupuesto de la República	
Ingresos	2.093.016
Gastos	1.119.982
Proporción destinada a instrucción/ educación	10,22%

Fuente: Memoria de Instrucción, del Ministro José Agustín de la Tapia, 1851.

Elaboración: Propia.

En 1851 el Congreso de la República expidió varias disposiciones educativas, la primera referida a material bibliográfico, no existían textos de producción nacional y el “dictado de definiciones y conceptos” era el único producto de consulta de los estudiantes de secundaria, es por ello que, mediante Ley, del 14 de agosto de 1851 establecía que el Poder Ejecutivo debía proporcionar a los niveles de Primaria y Secundaria libros de enseñanza adoptados en las universidades de España. Por lo que podría entenderse, que el sistema de enseñanza era francés, pero se leían textos españoles, toda una contradicción. De hecho, en 1851 ambos países tenían sistemas educativos diametralmente diferentes, pero en Bolivia se hizo esa fusión sin ningún criterio educativo, pero si experimental, que pasó la factura en años posteriores y dio origen a una nueva reforma, toda vez que sistema de instrucción y metodologías de enseñanza no eran prioridad en el análisis ni en la evaluación a la calidad educativa en Bolivia.

Los recursos para instrucción también eran otro problema. Las atribuciones municipales establecían que debían ocuparse de la instrucción, sin embargo; su

restricción presupuestaria hacía que el sistema esté en permanente limitación de recursos tanto humanos como materiales. En lo que se refiere a la creación de infraestructura en 1851 en la ciudad de La Paz se fundó el Liceo Belzu y en Cochabamba la Escuela de Artes y Oficios⁴⁵ y por ley del 24 de septiembre de 1851 el Externado de Niñas en el antiguo Colegio de Educandas⁴⁶ que seguiría en método Morin de enseñanza,⁴⁷ toda vez que los internados por falta de recursos se fueron cerrando a mayor velocidad que cuando de abrieron, los internados eran una herencia de la colonia, posteriormente se volvieron seminarios y en la República se adaptaron para albergar a los colegios.

Dalence, J. Ma (1851), describe el rezago de la educación en Bolivia como “el corto adelantamiento en la adquisición de los conocimientos humanos desde la independencia” y explica que muy poco o nada se avanzó, el cuadro 9, muestra un total de 442 establecimientos de instrucción para 1851, uno por cada 3051 habitantes y considerando 22.495 alumnos que en ellos se instruyen corresponde uno por 50. Asimismo, Dalence, J. Ma (1851) menciona que la escasez de fondos, la falta de maestros y la lejanía de las poblaciones en el área rural son factores que inciden en el rezago educativo de la época.

Cuadro 9
Instrucción Pública, 1851

Establecimientos	Número	Habitantes	Alumnos	Habitantes
Universidades científicas	3	1 x 450.000	–	–
Colegios de Ciencias	8	1 x 372.100	1070	1 x 12.930
Colegios de Artes	16	1 x 186.050	72	1 x 18.109
Colegios de niñas	4	1 x 741.150	68	1 x 31.860
Estudios de Maestros Particulares	15	1 x 174.560	302	1 x 1.873
Escuelas públicas y de participantes	396	1 x 3.470	20.983	1 x 14.700
Total	442		22.495	

Fuente: Dalence, J. Ma (1851).

Elaboración: Propia.

El 18 de agosto de 1853 el Ministro de Instrucción Don Joaquín de Aguirre clausura las facultades de Derecho en las ciudades de La Paz y Cochabamba debido a que existían muchos profesionales en dicha área. En septiembre del mismo año

45 Que debía funcionar en la denominada Casa Viedma. Contaba financieramente con una renta de \$Bs. 1.645 pesos y 4 reales.

46 Se creó en dos niveles: primaria (lectura, escritura, religión y labores femeninas) y secundaria (botánica, horticultura y música).

47 M. Morin, ex militar en 1836 fundó en París una escuela, su método consistía en enseñar al mismo tiempo escritura, lectura y a contar con nociones de gramática como instrumentos de instrucción, bajo la premisa de enriquecer la memoria y hacer un ejercicio a la razón.

se produjeron dos hechos importantes. El reconocimiento a Fray José Manuel Rivera por su dedicación de toda la vida a la Instrucción y la inauguración de los colegios de Artes en las ciudades de La Paz, en el convento de San Francisco; y el de Cochabamba en la Casa Viedma. Un aspecto importante fue que la enseñanza era gratuita y estaba dedicada a la mejora de oficios de jóvenes entre 12 a 15 años en las áreas de dibujo lineal y pintura, aritmética, geometría, mecánica, física, química aplicada, química aplicada a las artes y veterinaria. Dichas escuelas estaban bajo la tuición del Prefecto y del Intendente de Policía.

El 3 de octubre de 1853 se emitió un reglamento que definía la estructura de los colegios, así un colegio estaba definido como un internado o externado cuyo objeto era dar a la juventud de las clases pobres la instrucción moral y artística. Consiguientemente, el Presidente Belzu intentó hacer que la educación beneficie a los pobres y esté al servicio de todos los estratos de la sociedad, las Escuelas de Artes y Oficios utilizaron como textos oficiales el Tratado de Disciplina Escolar, Compendio de Ortografía, Compendio de Aritmética y Catecismo de Doctrina Cristiana; y podría decirse que, ante la falta de textos en los centros educativos, los anteriormente mencionados se constituían como los primeros a ser utilizados en aula.

El Presidente Belzu al finalizar su administración gubernamental llegó a la conclusión que la instrucción pública afrontaba diversos problemas y la consideraba: defectuosa. Pero los problemas estructurales de la educación desde 1825 no habían mejorado, la falta de presupuesto en los centros educativos (colegios, seminarios, escuelas de ciencias y artes, colegios de educandas, seminarios, etc.) hacía deficientes sus servicios y la falta de recursos humanos (docentes, catedráticos, profesores) era un problema a nivel nacional. En lo que respecta al sistema educativo y métodos de enseñanza se continuaba siguiendo el método francés, se utilizaban libros españoles y había una falta de textos escolares nacionales, ello influenciaba negativamente en la calidad educativa de la instrucción pública hacia 1853.

En agosto de 1855 fue electo el Presidente Jorge Córdova⁴⁸ y en su período de gobierno de dos años no se registraron avances en el campo educativo pudiendo mencionarse que uno de los proyectos importantes fue una Casa de Asilo para niños, entre tres a siete años, en Potosí (noviembre de 1855) que comprendía apoyo

48 Nació en La Paz el 23 de abril de 1822 y murió junto a un centenar de personas detenidas el 23 de octubre de 1861 en la misma ciudad. Fue electo constitucionalmente el 15 de agosto de 1855 y concluyó su mandato el 9 de septiembre 1857, al ser derrocado. Al asumir el cargo enfrentó la impopularidad y la crítica de ser yerno y fiel partidario de Belzu. Durante su mandato mantuvo el monopolio estatal sobre la minería a pesar del estancamiento de esta actividad, comenzó una crisis en la producción artesanal y textil local; concedió amnistía a favor de los políticos exiliados para que retornen al país; decretó el impuesto a la venta de inmuebles; soportó cinco amotinamientos.

educativo para su inicio en la Instrucción Primaria popular y podría decirse que fue el primer kindergarten del país, el cual fue un proyecto modelo cuyo origen fue en Alemania bajo la metodología de Augusto Guillermo Federico Froebel⁴⁹ quien fundó el jardín de infantes en 1853 bajo el nombre de “Institución para los Niños Pequeños”.

Cuadro 10

Casa de Asilo	Cantidad	1855	1856
Niños	125		
Presupuesto		600	1300

Fuente: Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875).

Elaboración: Propia.

El segundo evento más importante de Córdoba en el campo educativo, se produjo en 1856, en el cual decretó un nuevo reglamento para los colegios de Artes y Oficios, donde se establecía una nueva estructura presupuestal y orgánica.⁵⁰ En 1857, en la Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente se evaluaba el estado de la educación en ese periodo como complicado, carente de recursos (Cuadro 11) y la orientación que tenían esas reformas estaba dirigida en beneficio del progreso. Los colegios de niñas y su currícula educativa estaba alrededor del aprendizaje doméstico, lo cual no permitía el desarrollo intelectual femenino. Los salarios de los profesores eran demasiado bajos, ganaban \$Bs. 180⁵¹ pesos anuales; por ello el profesorado era considerado como una carrera sin porvenir. Sumado a ello la ausencia de escuelas normales no permitía la formación ni tampoco actualización de los recursos humanos para las escuelas.

49 Su metodología educativa dirigida a los niños entre 3 a 7 años estaba basada bajo el principio de que el juego es el testimonio de la inteligencia del hombre, en ese grado de la vida, y enseñar jugando fue considerado como la pedagogía Froebeliana.

50 El nuevo Reglamento establecía que los colegios de Artes y Oficios tendrían un Director, un Vice Director, tres profesores, un capellán, un ecónomo, ocho maestros de taller, con un presupuesto de \$Bs 4.670 pesos. Los profesores de cultura general tendrían un salario de 400 y 300 pesos anuales, los maestros de taller 200 y el de carpintería 300.

51 Linares (1857) mediante decreto presidencial, estableció una línea de pobreza para poder becar a alumnos de escasos recursos y estableció que familias que tenían de ingresos menores o iguales a 150 pesos anuales eran consideradas pobres. Por tanto, un profesor tenía un salario excesivamente bajo para los estándares de la época que no le permitía vivir ni mucho menos poder mejorar su capital humano y obviamente la decisión de ser profesor y estudiar para vivir de ello no estaba en las prioridades de la población en edad universitaria.

Cuadro 11
Presupuesto de Instrucción - Presidencia Jorge Córdova - 1856

Presupuesto de Instrucción - 1856	Pesos Bs	Reales	Participación
Nivel Primario	46.021,00	1	15,37%
Nivel Secundario	55.610,00	3/4	18,57%
Colegio de Educandas	19.936,20	1/2	6,66%
Colegios de Artes y Oficios	16.398,60		5,48%
Gastos de Recaudación, Biblioteca, museos	15.108,70		5,05%
Educación Superior	87.711,70	1/2	29,30%
Subtotal	240.786,20		80,42%
Ministerio de Instrucción	58.617,80		19,58%
Total	299.404,00	4 3/4	100,00%

Fuente: Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente 1856 1857 Sarmiento, Domingo F. (1848), Anuario (1856),⁵² Rodríguez C. (1928).

Elaboración: Propia.

Notas: (1) Todas las clases de todos los grados de enseñanza tendrán por base:

- a) Los Preceptos de la Religión Católica.
- b) La fidelidad a la República.
- c) A su constitución conservadora de la unidad de Bolivia y de los principios tutelares del orden social.

8. Inestabilidad política, revoluciones y dictadura hacia 1857-1861

El 9 de septiembre de 1857 asume el primer presidente civil desde el nacimiento a la vida independiente de la República a partir de un golpe de estado: José María Linares Lizarazu⁵³ un civil que tenía claro la orientación de su administración y de sus políticas públicas, su primera medida de política pública el reordenamiento de la Hacienda Pública y con ella la reducción de haberes entre ellas las del ejecutivo (Cuadro 12) y reducción del presupuesto a los militares. En el ámbito educativo consideraba que la educación no solo estaba ligada a la edificación de infraestructura o a reducir el analfabetismo, sino que se debía fomentar la educación superior a partir del fomento a los institutos profesionales. Linares conocía la problemática educativa toda vez que fue catedrático y ex-rector del Colegio Pichincha de Potosí. Por ello, tomó la decisión de invitar al ministro de Belzú,

52 Anuario de Leyes. (1856). Publicación Oficial. La Paz.

53 José María Linares Lizarazu. Nació el 10 de julio de 1808, en Ticala, finca de Potosí, y murió el 23 de octubre de 1861 en Valparaíso, Chile. Su mandato comenzó el 9 de septiembre de 1857 por un golpe de Estado y concluyó el 14 de enero de 1861 tras ser derrocado. Su administración tuvo una orientación austera, redujo el número de efectivos del Ejército de 12.000 a 6.000 por representar un alto gasto para el Estado; creó la Ley de Municipalidades y dividió la República en 32 jefaturas políticas; disminuyó los gastos públicos disminuyendo su salario y del personal del Gobierno; en 1859 se publicó el primer mapa de Bolivia dibujado por Lucio Camacho; creó la Caja Central de Pagos promoviendo la centralización administrativa.

Dn. Lucas Mendoza de La Tapia para que lo colabore por su experiencia como Ministro de Instrucción y una de sus primeras tareas fue el de trabajar en el presupuesto para instrucción con el objetivo de hacer eficiente su gasto.

Cuadro 12
Reducción de Gasto corriente - José Ma. Linares L. - 1857

Reducción de Haberes - 1857	1855	1857	Variación Absoluta	Variación Relativa
Presidencia de José Ma. Linares	Pesos Bs.	Pesos Bs.	Pesos Bs.	Porcentaje
Presidente de la República	30.000	16.000	14.000	-46,67%
Ministros	5.000	4.000	1.000	-20,00%

Fuente: Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

En lo que respecta la mejora de la calidad docente desde Sucre (1826) hasta Linares (1857) se realizaban exámenes a los docentes (profesores, catedráticos, maestros, etc.) las cuales se llamaban “Pruebas de Oposición”, Linares conocía perfectamente dichas pruebas ya que como catedrático y ex-rector participó de varias de ellas. Y a finales de 1857 elaboró un reglamento para dichas pruebas, la cuales eran triples: Escritas, orales y experimentales (Gráfico 4). Para los profesores de idiomas las pruebas eran similares y el reglamento dio un lapso de dos años para que los aspirantes puedan con mayor holgura preparar los contenidos y así en 1859 se llevaron a cabo.

En lo referido a la educación técnica Linares fortaleció las escuelas de artes y oficios y cualificar al artesanado por ello declaró vigente el decreto de 1853 para el Colegio de Artes y Oficios de La Paz y emitió en marzo de 1858 un plan para el de Cochabamba. En el Reglamento de 1857 estableció diferentes ayudas y becas a los más pobres, la condición de pobreza según el reglamento consistía en carecer de una renta de 150 pesos anuales para merecer una beca (20 alumnos) con 60 pesos cada uno. El reglamento era realista, anteriores intentos mediante normativa creaban grandes institutos, politécnicos y en realidad no podían ofrecer ni un taller a los artesanos, había ausencia de herramientas, maestros y materiales, toda vez que todo era importado.

En el año 1858 en base a la Casa de Asilo de Potosí el Profesor B.T. Medinacelli publica el primer texto de enseñanza de educación pre escolar titulado: Manual para los Institutores e Institutrices, de Salas de Asilo y Escuelas Primarias, donde establecía los principios y la metodología de enseñanza e instrucción para la infancia y la adolescencia. En 1858 fue nombrado como Ministro de Instrucción a Evaristo Valle quien fue parlamentario, ex Inspector de Instrucción y Cancelario de la Universidad en La Paz, se dio a la tarea de transformar las escuelas de artes y oficios y las convirtió en escuelas primarias (escuelas populares) nocturnas para

los mayores de 14 y diurnas para los estudiantes en edad escolar. Las escuelas de artesanos serían externados que duraban 5 años divididos en elemental y superior.

Grafico 4
Contenidos de las Pruebas de Oposición - 1857
En base al Reglamento de diciembre de 1857

Pruebas para los aspirantes a profesorado de 6to y 5to

1. Prueba Escrita Latinidad - Religión Matemáticas				2. Prueba Oral				3. Prueba Experimental	
Tema Latino.	Composición Latina de prosa Latina.	Matemáticas: Composición sobre un punto de Geometría	Matemáticas Puras.	Lectura en voz alta de trozos en prosa y verso.	Etimología, Sintaxis Latina y Doctrina Cristiana.	Explicación sobre un pasaje de: Epítome de Historia Sacrae.	Fabulas de Fedro.	Explicación en base a ejemplificación	Análisis de casos y casuística.

Pruebas para los aspirantes a profesorado de 4to y 3ro

1. Prueba Escrita Latinidad - Religión - Física Geografía e Historia Natural						2. Prueba Oral				3. Prueba Experimental		
Una temática sobre la Versión Latina de Virgilio.	O la oda o Epístola de Horacio.	Libro Abierto.	Composición en prosa latina y castellana.	Composición sobre un punto de Geografía y Física	Composición sobre un punto de Historia Natural	Versión a libro abierto sobre los comentarios de Julio César.	Metamorfosis de Ovidio.	Prosodia y Ortografía Latina y comparados con la castellana.	Exposición sobre el Antiguo y Nuevo Testamento	Argumentación de la prueba escrita en Geografía, Física e Historia Natural	Explicación en base a ejemplificación	Análisis de casos y casuística

Pruebas para los aspirantes a profesorado de 2do y 1ro

1. Prueba Escrita Literatura Latina - Castellana Fundamentos de Religión Historia Universal - Filosofía mental y Moral					2. Prueba Oral				3. Prueba Experimental	
Composición en Latina sobre elocuencia y poesía latina.	Composición sobre un verso castellano.	Historia antigua.	Edad media o moderna.	Filosofía Mental o Moral.	Fundamentos de religión de Allez.	Literatura castellana antigua y moderna.	Argumentación de filosofía antigua y crítica histórica.	Teodicea	Explicación en base a ejemplificación	Análisis de casos y casuística.

Fuente: Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

En 1858, también mediante decreto del 22 de mayo de 1858 se crea en La Paz la primera “Escuela de Dibujo Lineal”⁵⁴ gratuita para artesanos e industriales, estructurado para dos años. En el campo femenino el Ministro de Instrucción Evaristo Valle el 31 de diciembre de 1859 elaboró un reglamento para la Instrucción del sexo femenino, el reglamento establecía el nivel primario en dos áreas de graduación: elemental de duración de 2 años de estudio y gratuita,⁵⁵ la superior duraba 3 años.⁵⁶

Cuadro 13
Presupuesto - Presidencia José María Linares Lizarazu - 1859

Presupuesto de Educación - 1859	Pesos Bs.
Educación (Global: Primaria y Superior)	13.650
Seminario de Sucre	6.600
Colegio de Educandas	7.075
Subtotal Educación	27.325
Educación de Culto	150.000
Total Educación	177.325

Fuente: Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

- Notas:**
1. Este presupuesto comprendía para la enseñanza primaria y superior.
 2. No incluía la enseñanza superior de las universidades.
 - 3, La Educación Superior era atendida con Presupuesto Especial.
 4. El presupuesto especial venía de las Cajas Departamentales.
 5. Y era formulado por los Consejos Universitarios casi con autonomía.
 6. Se explica el Presupuesto a educación y culto debido al Decreto del 24.11.1859.
 7. El decreto devolvía a la iglesia los Colegios y Seminarios.

En el periodo entre 1825 y 1890 diferentes disposiciones facultaban a las municipalidades hacerse cargo de la instrucción de las escuelas populares en el gobierno de Belzu fueron clausuradas y el Decreto del 24 de mayo de 1858 el Presidente Linares restableció las Municipalidades y dicho decreto establecía que a nivel local una de sus competencias era el establecimiento

-
- 54 La currícula estaba integrada por: Dibujo geométrico, arquitectura, ornamentación, estudio del paisaje, animales, flores, cuerpo humano y proporciones. Un ex becario en el gobierno de Belzu: Manuel Villavicencio propuso la creación de la Escuela de Dibujo Lineal. El presupuesto asignado era de \$ 700 pesos anuales para el Director (Villavicencio), y 50 para gastos de funcionamiento (Alquiler, Seguridad, etc.).
 - 55 Su currícula estaba formada por: Lectura, escritura, principios de gramática castellana, ejercicios de ortografía, doctrina cristiana, aritmética con el sistema legal de pesos, medidas y monedas, urbanidad, moral y costura. Los profesores recibían un salario de \$250 pesos.
 - 56 Se ampliaban los conocimientos y temáticas del curso elemental y se complementaba con geografía, geometría, historia universal e historia de Bolivia, dibujo para labores femeninas, higiene doméstica, industrial, rural y música. Los profesores recibían un salario de \$150 pesos, junto con las profesoras de ramas auxiliares.

de las escuelas de educación primaria y destinando el presupuesto para dicha tarea y el Gobierno Central era el encargado de su supervisión e inspección. Los presupuestos de los municipios eran muy bajos en general para sostener sus actividades a nivel local por lo que Linares dispuso una desagregación del presupuesto de la Hacienda Pública y destinó rentas para instrucción las cuales serían de responsabilidad del Cancelario (Rector Universitario) y los Consejos Universitarios Distritales. En lo que se refiere a las becas, dispuso que serían obtenidas a través de exámenes de oposición (medida adoptada por el Presidente Andrés de Santa Cruz) ya que anteriormente favorecían no a los más pobres sino a partir de preferencias subjetivas.

El Decreto del 31 de diciembre de 1859 establece el Primer Reglamento para las escuelas de educación primaria el decreto alcanzaba a las escuelas del Estado o fiscales, las pertenecientes a los municipios, privadas y la instrucción primaria impartida en los conventos. En lo que corresponde al presupuesto las finanzas públicas que continuaban en crisis no permitían destinar recursos para mejorar la educación en términos de calidad, infraestructura y recursos humanos y todavía se continuaban con bajos presupuestos destinados a esta área. El reglamento (1859) establecía condiciones estrictas para el profesorado,⁵⁷ pero los salarios y remuneraciones eran significativamente bajos (Cuadro 14) lo cual no permitía una mejora de la calidad de la educación que impartían ya que en esa época no existían Normales Superiores que capacitasen a los recursos humanos que iban a seguir la senda del profesorado.

Cuadro 14
Remuneraciones al Profesorado - 31 de diciembre de 1859
En base al Reglamento para las Escuelas de Instrucción Primaria

Personal Docente – Anual	Sueldos	Porcentaje
Profesores de Instrucción Superior	400	25,00%
Profesores de Instrucción Elemental Completa	300	18,75%
Profesores de Instrucción Elemental Incompleta	200	12,50%
Profesores de Ambas: Completa o Incompleta	700	43,75%
Total Anual	1.600	100,00%

Fuente: Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

Notas: 1. Un profesor podía acumular hasta \$BS. 700 anuales por dar instrucción completa e incompleta.
2. Se entiende por instrucción incompleta a aquella por horas y a específicas Materias de la currícula.

57 Debían tener estricta conducta religiosa, moral, título certificado al grado de instrucción que deseaban impartir, examen aprobado por el tribunal sobre las asignaturas correspondientes al respectivo grado (Vicecancelario y dos delegados del Consejo Universitario) con el respectivo voto resolutorio.



El reglamento también dispuso la creación de infraestructura para el ciclo secundario en Cochabamba se creó el colegio Sucre y en La Paz el Colegio Ayacucho, en el Beni 10 establecimientos educativos entre los que se destacan el Loreto, Exaltación, el Baures y el San Ignacio. En lo que concierne a material escolar en todos los niveles era escaso y costoso, en su totalidad era importado, los libros y la literatura para la enseñanza era de editoriales extranjeras, la producción intelectual nacional era impresa en Argentina, Chile y en menos cuantía en litografías e imprentas nacionales, las bibliotecas eran escasas y no contaban con el material necesario.

Por ello, el Ministro de Instrucción Evaristo Valle, el 20 de abril de 1860 emitió disposiciones para la provisión de material escolar, en especial a los niños pobres, cada parroquia se encargaría de la dotación y actuó como entidad calificadora, dando material para el que realmente lo necesitaba. A nivel de la educación del nivel superior se dictó una disposición que reglamentaba la otorgación del título de Bachiller en Letras y los exámenes para ese grado que en ese tiempo era universitario, que consistían en exámenes orales y escritos estas disposiciones deberían entrar en vigencia el 1ro de octubre de 1861.

El cuadro 15, muestra detalladamente el presupuesto desagregado de los ingresos y egresos de los Tesoros de instrucción pública de la República, refleja las diferencias y heterogeneidades presupuestarias a partir de la realidad de la infraestructura educativa y su distribución a lo largo de la Nación a partir del Decreto del 31 de enero, 1860, a continuación en el cuadro 16 se muestra el Estado de la infraestructura educativa y presupuesto de los tesoros de instrucción pública de la República, 1860 y 1861, en total habían 195 escuelas primarias distribuidas en mayor proporción en La Paz, Potosí y Cochabamba, funcionaban 7 colegios, 5 casas de huérfanos y 5 bibliotecas, 2 escuelas de artes y oficios y 3 universidades.

En la Presidencia de José María Linares el presupuesto asignado a instrucción en 1861 fue de \$Bs. 242.092⁵⁸ pesos bolivianos, del presupuesto total representó desde 1827 entre el 8 por ciento al 15 por ciento en promedio, es decir la realidad económica de la República no daba grados de libertad para una mayor asignación debido a que primero educación no era política de estado, segundo los esfuerzos estaban concentrados en el nivel elemental (primario) y tercero la inestabilidad política, orientaba el gasto del tesoro público con preferencia a las fuerzas armadas.

58 Se asignó \$Bs. 214.082 a nivel departamental (ver cuadro 15) y la diferencia \$Bs. 28.010, se destinó al Ministerio de Instrucción y a otros gastos.

Cuadro 15
Presupuesto desagregado de los Ingresos y Egresos de los Tesoros
de Instrucción Pública de la República. Decreto del 31 de enero, 1860

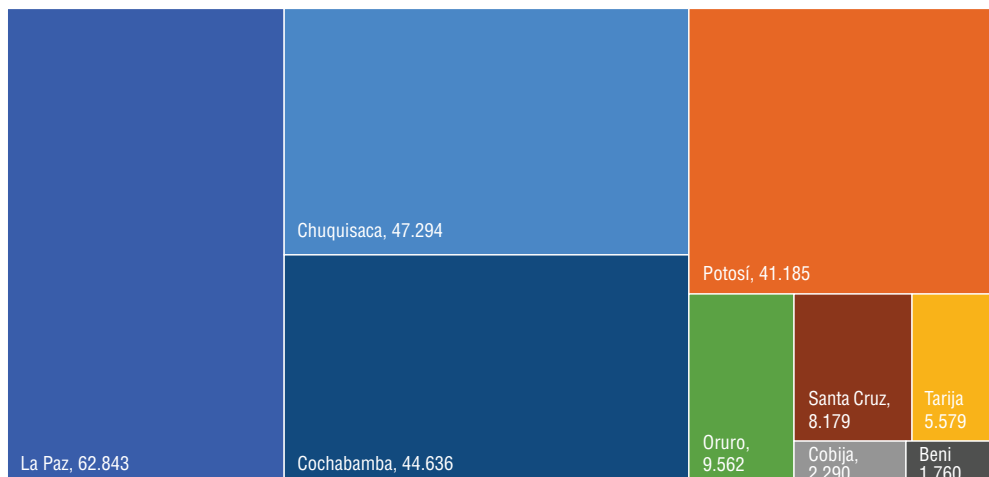
Detalle	Pesos Bs	Participación departamental	Participación / total
Chuquisaca total	47.294	100,00%	18,26%
Instrucción Universitaria	11.100	23,46%	4,29%
Instrucción secundaria Col. Junín	5.775	12,21%	2,23%
Instrucción Primaria	5.475	11,58%	2,11%
Casa de Huérfanos	7.132	15,08%	2,75%
Biblioteca y Museo	300	0,63%	0,12%
Pensiones sobre el fondo	9.500	20,09%	3,67%
Gastos de Recaudación	2.102	4,44%	0,81%
Presupuestos Especiales	5.910	12,50%	2,28%
Potosí total	41.185	100,00%	15,90%
Instrucción Secundaria Col. Pichincha	5.275	12,81%	2,04%
Liceo América del Sud	600	1,46%	0,23%
Instrucción Primaria	9.425	22,88%	3,64%
Casa de Huérfanos	7.132	17,32%	2,75%
Biblioteca y Museo	300	0,73%	0,12%
Pensiones	9.962	24,19%	3,85%
Gastos de Recaudación	2.000	4,86%	0,77%
Presupuestos Especiales	6.491	15,76%	2,51%
Cobija total	2.290	100,00%	2,15%
Instrucción Primaria	2.225	97,16%	0,86%
Presupuesto Especial	65,00	2,84%	0,03%
Tarija total	5.579	100,00%	2,15%
Instrucción Secundaria Col. San Luis	3.289	58,95%	1,27%
Instrucción Primaria	2.225	39,88%	0,86%
Presupuesto Especial	65	1,17%	0,03%
La Paz total	62.843	100,00%	24,26%
Instrucción Universitaria	8.100	12,89%	3,13%
Instrucción secundaria Col. Ayacucho	5.275	8,39%	2,04%
Liceo América del Sud	3.260	5,19%	1,26%
Instrucción Primaria	19.870	31,42%	7,67%
Casa de Huérfanos	8.432	13,42%	3,26%
Biblioteca y Museo	400	0,64%	0,15%
Pensiones (José María Bozo)	8.974	14,28%	3,46%
Gastos de Recaudación	2.000	3,18%	0,77%
Presupuestos Especiales	6.532	10,39%	2,52%
Oruro total	9.562	100,00%	3,69%
Instrucción Secundaria Col. Bolívar	4.542	47,50%	1,75%
Liceo América del Sud	200	2,09%	0,08%
Instrucción Primaria	2.575	26,93%	0,99%
Casa de Huérfanos	1.250	13,07%	0,48%
Gastos de Recaudación	512	5,35%	0,20%
Pro fondo de la sección	483	5,05%	0,19%

Detalle	Pesos Bs	Participación departamental	Participación / total
Cochabamba total	44.636	100,00%	17,23%
Instrucción Universitaria	8.100	18,15%	3,13%
Instrucción secundaria Col. Sucre	5.275	11,82%	2,04%
Liceo América del Sud	200	0,45%	0,08%
Instrucción Primaria	14.695	32,92%	5,67%
Casa de Huérfanos	2.720	6,09%	1,05%
Biblioteca y Museo	300	0,67%	0,12%
Pensiones sobre el fondo	10.600	23,75%	4,09%
Gastos de Recaudación	2.000	4,48%	0,77%
Presupuestos Especiales	746	1,67%	0,29%
Santa Cruz total	8.179	100,00%	3,16%
Instrucción Secundaria	3.280	40,10%	1,27%
Liceo América del Sud	200	2,45%	0,08%
Instrucción Primaria	1.540	18,83%	0,59%
Pensiones	144	1,76%	0,06%
Gastos de Recaudación	683	8,35%	0,26%
Presupuestos Especiales	2.332	28,51%	0,90%
Beni total	1.760	100,00%	0,68%
Instrucción Primaria	1.680	73,36%	0,65%
Presupuesto Especial	80	3,49%	0,03%
Ministerio de instrucción	10.350	-	4,00%
Otros gastos	25.320	-	9,78%
Total destinado a Instrucción / Educación	258.998	-	100,00%
Ingreso de la Nación	2.339.708	-	11,07%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción, José Manuel Rivera 1870. Revista de Instrucción Pública de Bolivia (1897-1898) Tomos 1 al 22,. Boletín de Instrucción Pública de 1867, números del 1 al 19.

Elaboración: Propia.

Presupuesto de Instrucción departamental, 1860 (En bolivianos)



Cuadro 16
Estado de la Infraestructura educativa y Presupuesto de los Tesoros de Instrucción
Pública de la República, 1860 y 1861

Departamento	Universidad	Colegios	Casa Huérfanos	Esc. Primaria	Artes y oficios	Biblioteca	Presupuesto, 1860	Presupuesto, 1861
Chuquisaca	1	1	1	15	–	1	47.294	44.900
Potosí	–	1	1	42	–	1	41,185	42.870
Cobija	–	–	–	8	–	–	2.290	2.290
Tarija	–	1	–	11	–	–	5.579	7.044
La Paz	1	1	1	60	1	1	62.843	54.742
Oruro	–	1	1	8	–	–	9.562	8.674
Cochabamba	1	1	1	36	1	1	44.636	43.870
Santa Cruz	–	1	–	6	–	1	8.179	8.012
Beni	–	–	–	9	–	–	1.760	1.680
Totales	3	7	5	195	2	5	223.328	214.082

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción, José Manuel Rivera 1870. Revista de Instrucción Pública de Bolivia (1897-1898) Tomos 1 al 22., Boletín de Instrucción Pública de 1867, números del 1 al 19.

Elaboración: Propia.

En el Cuadro 17⁵⁹ se muestra la distribución presupuestaria a educación de 1861, al interior del mismo, por ejemplo se observa la orientación de la política educativa en lo que a recursos se refiere, en ese año había en funcionamiento 191 escuelas primarias que representaban el 93,17 por ciento del total de la infraestructura existente, sin embargo, la instrucción primaria recibía solamente \$Bs. 51.869 pesos bolivianos un 21,43 por ciento del total de la estructura presupuestaria, lo lógico sería prever más y mejores recursos para poder solventar el funcionamiento y operaciones de tal cantidad de escuelas primarias, lo que claramente muestra un presupuesto insuficiente. Otra de las novedades que llaman la atención es que los Colegios de Huérfanos reciben más presupuesto (11,39 por ciento) con respecto a la Educación Superior (8,8 por ciento), las ramas técnicas concentradas en el Colegio de Artesanos recibían un presupuesto muy modesto y las bibliotecas con \$Bs. 1.480 pesos bolivianos (0,6 por ciento) tenían restricciones notables, poder adquirir nuevas publicaciones, títulos o literatura de apoyo a los profesores que pueda servir para apoyar la clase magistral en aula.

59 Para la comparación estadística, hay que tomar en cuenta que uno de los problemas recurrentes fue la ausencia de datos y la calidad de los mismos, las oficinas de recuento estadístico en algunos casos mostraban diferencias en cifras y porcentajes. Las Memorias de Instrucción que eran presentadas ante el Congreso de la República aparentemente tenían cifras definitivas. La revisión de fuentes primarias para esta investigación, por ello, toma en cuenta a las Memorias de Instrucción y cuando la información existente así lo permite se recurren a Revistas de Instrucción o Boletines de Instrucción y folletería de la época.

Cuadro 17
Presupuesto de Instrucción formulado por Tomás Frías - 1861
Decreto del 1ro de enero de 1861

Categoría Presupuestaria	Pesos Bs.	Participación
Instrucción Superior	21.300	8,80%
Instrucción Secundaria	33.735	13,93%
Instrucción Primaria	51.869	21,43%
Colegio de Huérfanos	27.568	11,39%
Colegio de Artesanos	9.540	3,94%
Bibliotecas	1.480	0,61%
Otros	96.600	39,90%
Total Presupuesto	242.092	100,00%
Haberes - Salarios - Mensuales		
Cancelarios	1.400	48,28%
Profesores de Secundaria	700	24,14%
Profesores de Primaria Superior	400	13,79%
Profesores de Elemental	200	6,90%
Profesores de Provincias	200	6,90%
Total Haberes	2.900	100,00%
Infraestructura Educativa - 1861		
Colegios de Huérfanos	5	2,44%
Colegios de Artesanos	2	0,98%
Colegios Secundarios	7	3,41%
Escuelas Primarias	191	93,17%
Total Infraestructura	205	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción, José Manuel Rivera 1870.
 Revista de Instrucción Pública de Bolivia (1897-1898) Tomos 1 al 22.
 Boletín de Instrucción Pública de 1867, números del 1 al 19.

Elaboración: Propia.

Notas: 1. El Presupuesto para instrucción primaria comprende incluso gastos de recaudación Pensiones y bibliotecas.
 2. Los haberes eran las remuneraciones al profesorado.
 3. Dichas remuneraciones constituyen el pago mensual a un profesor por sus servicios.
 4. No se tienen estadísticas de la cantidad de profesores.

Finalmente, en la Revista de Instrucción Pública de Bolivia Tomos 1 al 22 de 1897 y 1898 se explica la partida de "Otros", que en el presupuesto de 1861 representa el 39,90 por ciento, ciertamente un elevado presupuesto el mayor de la estructura mostrada hacia 1861, esta partida estaba dedicada al Ministerio de Instrucción, salarios y funcionamiento lo cual muestra que los mayores recursos presupuestarios descansaban en burocracia en desmedro de la calidad educativa, inversión social y/o educativa. En definitiva, el presupuesto global a instrucción como en varios presupuestos desde 1825 se orientaban a un gasto corriente que básicamente consistía en sueldos y salarios (Haberes) y gastos de funcionamiento,

no hay record sobre inversiones para capital humano, capacitación a profesores, o evaluación docente y se puede afirmar que la inversión registrada solamente se remitía a infraestructura educativa, en suma, el presupuesto a instrucción privilegiaba el gasto y no la inversión.

9. Anarquía, desorden e ineptitud, 1861-1872

Posterior al gobierno de José Ma. Linares Lizarazu, y por otro golpe de estado, entre 1861 a 1864 se formó un triunvirato⁶⁰ a la cabeza de José María Achá Valiente,⁶¹ Ruperto Fernández y Manuel Antonio Sánchez quienes tuvieron a su cargo la administración gubernamental, se nombró como Ministro de Instrucción a Manuel Macedonio Salinas quien se encargó de hacer una evaluación de la situación de la educación, de la infraestructura educativa de la República y la notariación de los activos e inventarios del mobiliario, enseres y equipos que se encontraban en los centros educativos, debido a que se constató que al cambio de autoridades, golpes de estado y revueltas, los bienes del Estado se convertían en bienes de particulares y desaparecían de los centros de enseñanza, no se tenían registros ni inventarios tampoco responsables para su custodia.

Tras 36 años de vida independiente, el Congreso de la República el 17 de junio de 1861 lanzó una ordenanza instituyendo con carácter obligatorio a los sacerdotes a crear escuelas en los lugares en donde no existía presencia del Estado. Se estableció que mínimamente debía enseñarse religión y educación primaria, por lo que nuevamente se establecieron las escuelas parroquiales. Sin embargo, ya la legislación colonial dispuso encargar al sacerdocio la función escolar, por ejemplo, la misión educativa desarrollada por los Jesuitas (Cuadro 18) en Bolivia funcionaron hasta fines del siglo XIX, entre 1880 y 1881 en La Paz, Potosí, Tarija y Tarata (Cochabamba) funcionaban 23 misiones con 25 conversores (profesores/sacerdotes) con más de 2.059 niños de ambos sexos. Jacinto Anaya (Oficial Mayor de Culto) en la Memoria de Instrucción de 1882 se estableció que entre el grupo étnico de los Chiriguano en el oriente la “Propaganda Fide” de los Jesuitas tenía escuelas de más de 829 alumnos con 12 Maestros regulares y seculares.

60 Gobierno de tres personas.

61 José María Achá Valiente. Nació el 8 de julio de 1810 en Cochabamba y murió, el 29 de diciembre de 1864, en la misma ciudad, al ser derrocado por Mariano Melgarejo quien lo persiguió hasta su muerte. Ocupó el cargo tras un golpe de Estado producido el 4 de mayo de 1861 y permaneció hasta el 28 de diciembre de 1864 junto a Ruperto Fernández y Manuel Antonio Sánchez. Durante su Gobierno se dictó la Ley de Imprenta e implantó el servicio de correo con el uso de estampillas; fundó la población de Rurrenabaque; en dispuso el sistema monetario del boliviano de 100 centavos; en 1861 dictó que los diezmos fueran sustituidos por un impuesto territorial; como es costumbre, la falta de recursos económicos le impidieron desarrollar una labor más productiva por el país.

Cuadro 18
Cantidad de Escuelas Parroquiales a cargo de los Jesuitas - 1881

	La Plata	La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Total
Curatos	130	88	55	54	327

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

Notas: Se dice "Curato" al cargo de un cura (Cargo espiritual del cura párroco de almas), así como al territorio sobre el que, especialmente en el Antiguo Régimen Eclesiástico, ejercía su jurisdicción espiritual y su capacidad de extraer rentas, que constituían su beneficio eclesiástico, como también el ejercicio de la función escolar. División territorial eclesiástica que está bajo la jurisdicción espiritual de un cura o párroco.

En el gobierno de José María Achá Valiente (1861-1864) el Tesoro de Instrucción se declaró en bancarrota debido, primero a la crisis económica de la administración gubernamental y segundo al excesivo número de becas en los colegios de educandas y los internados de Sucre, La Paz y Potosí (Cuadro 19), en la mayoría de los casos los becados estaban en condiciones económicas de pagar por su educación. Por ello se estableció nuevas condiciones de acceso a una beca por ejemplo si el cabeza del hogar hubiese fallecido y si la renta anual de la familia fuese menor o igual a \$ 400 pesos y tener una edad menor a 12 años.

Cuadro 19
Presupuesto destinado a Instrucción - 1862

Departamento	Número de Escuelas Elementales	Presupuesto Instrucción	Participación	Promedio	Colegios de Educandas Número	Colegios de Educandas Presupuesto de Instrucción	Participación
Potosí	37	9.425	27,11%	254,73	1	7.132	32,03%
Chuquisaca	15	5.475	15,75%	365,00	1	7.132	32,03%
La Paz	70	19.870	57,15%	283,86	1	8.000	35,93%
Total	122	34.770	100,00%	285,00	3	22.264	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

En lo que se refiere a género, fue siempre problemático para los encargados de proveerla y se constituyó en un rezago, la educación hacía las mujeres en todos sus niveles, en 1861 por Decreto del 23 de noviembre se creó en Santa Cruz un Colegio de Educandas, y se dispuso también la creación de un colegio de niñas para fortalecer la educación femenina que por falta de presupuesto e infraestructura educativa había sido descuidada desde el inicio de la República. En general, los colegios de Educandas y de niñas se circunscribían a enseñar oficios domésticos y femeninos y no aportaban conocimiento y capacidad intelectual para que puedan optar a una carrera profesional y puedan tener acceso a la universidad. En esas condiciones, era claro, que la enseñanza elemental y superior privilegiaba estrictamente a los varones.

El 26 de octubre de 1861 se promulgó el Reglamento para el área de agricultura y veterinaria que iría a funcionar en la Casa Viedma, la cual empezó a funcionar un año después por falta de recursos financieros. Por las características propias de la agricultura en Cochabamba el Reglamento establecía que dicha escuela debería dedicarse al cultivo y aclimatación de las plantas indígenas como exóticas, y estaría dedicado a la agricultura y su conservación. La falta de profesores especialistas en el ramo y presupuesto para funcionamiento determinó su cierre el 5 de agosto de 1864, fecha en el cual fue clausurado.

En 1862 se crean en diferentes áreas geográficas infraestructura educativa como en Cala Cala y Muyurina. En Potosí la Escuela Municipal pasa a la administración del Estado. Se crean cuatro escuelas elementales incompletas, aunque no tengan presupuesto para sus actividades educativas como en Villa Independencia, Colcha, Cicaya y Macha. También se crean tres en Cliza, una en Arque, cinco en Ayopaya, cuatro en Tapacarí y diez en Mizque. Las 23 escuelas creadas tenían un presupuesto de 225 Pesos anuales y manejaban un total de 5.175 Pesos. Asimismo, en Chichas se crearon tres unidades educativas, en Tarata una escuela de niñas y en Cochabamba una casa de huérfanos de la caridad, y una casa de asilo; las cuales estaban financiados por las Monjas de Santa Clara.

El Presidente Achá pese a que el presupuesto de instrucción había estado en la bancarrota, dispuso abonar un peso diario para 100 niños absolutamente indigentes en base al informe de Junta Inspectora de Señoras y se estableció una de las primeras redes de protección social, similar a la que en 1825 dispuso Simón Bolívar para aquellos huérfanos y niños pobres que quedaron luego de la Guerra de los 15 años. Posteriormente, aun cuando la hacienda estaba quebrada, sin ningún criterio geográfico se siguieron fundando 41 escuelas de primaria elemental en los nueve distritos políticos y Cercado del antiguo departamento de La Paz, beneficiando a Omasuyos, Muñecas, Larecaja, Pacajes, Sica Sica, Inquisivi, Yungas y Caopolican. En el Beni se crearon 10 escuelas también cuando en general muchas de ellas no llegaron a funcionar por falta de presupuesto. El Ministro de Hacienda, Melchor Urquidi, puso en vigencia el Decreto de Simón Bolívar de 1825, en el que se establecía la adjudicación de tierras a los indígenas para que en esos predios puedan construir casas con el suficiente espacio para que puedan adaptarse como escuelas indígenas. El Decreto Supremo establecía una multa de 10 Pesos, si es que prohibían la asistencia a la escuela de sus hijos.

En 1864 en Tarija se creó un Colegio de Educandas en base al Decreto del 10 de junio; sin embargo, se dispuso que el presupuesto debería ser financiado por el presupuesto de Santa Cruz ya que Tarija carecía de ingresos. De esta forma el Ministro de Instrucción, Diego Monrroy, en su Memoria del Congreso de 1864 mencionó que, en 39 años de vida Republicana en materia de instrucción, se han emitido diferentes leyes y decretos sin que una sola de ellas haya logrado difundirse

en todo el territorio de la Nación, y la situación de la educación era una de las más retrasadas de América Latina (Memoria de Instrucción, 1864 Diego Monrroy).

Nuevamente, por medio de una revolución, José María Achá Valiente es destituido de la presidencia de la República y asume el cargo de la administración gubernamental, Mariano Melgarejo Valencia⁶² quien eliminó varias carteras de estado y ministerios creando únicamente una Secretaria General de la República encargada de la administración gubernamental y las finanzas públicas, la educación se vio afectada de forma global primero por la desaparición del Ministerio de Instrucción y segundo al suprimirse las municipalidades se eliminó la asignación presupuestaria para el funcionamiento e infraestructura de los establecimientos educativos, de la misma forma las municipalidades tenían a su cargo varias otras responsabilidades referidas a la instrucción dichas competencias quedaron el limbo y abandonadas por un largo periodo.

Cuadro 20
Estadísticas de Instrucción, 1864

Establecimientos	Cantidad	Presupuesto
Instrucción Superior		\$BS
Universidades	2	28.170
Primaria - Secundaria		
Escuelas de Niños	209	50.008
Escuelas de Niñas	50	
Asilos para ambos sexos	2	
Colegios de Educandas	7	27.992
Colegios Secundarios	7	55.150
Seminarios	2	
Escuela de Artesanos en La Paz	1	4.720
Total	280	166.040

Fuente: Memoria de Instrucción, del Ministro Diego Monrroy, 1864.

Elaboración: Propia.

62 Nació el 13 de abril de 1820, en la localidad de Tarata en Cochabamba y murió asesinado el 23 de noviembre de 1871 en la ciudad de Lima, Perú. Llegó a la presidencia a partir de un golpe de Estado a José María Achá Valiente el 28 de diciembre de 1864 y concluyó su mandato al ser también derrocado el 15 de enero de 1871. Se considera su gobierno como el más desastroso, nefasto y conflictivo para el país, debido a sus disposiciones arbitrarias y negligentes que ocasionaron pérdidas para el país, por ejemplo, entregó de forma gratuita territorio boliviano a Chile y Brasil, desconociendo la magnitud de sus decisiones. De manera inconsulta abrogó la Constitución Política del Estado de esa época, suprimió varios ministerios, también disolvió el Consejo de Estado y suprimió las municipalidades que tenían a su cargo entre otras responsabilidades a la instrucción; declaró soberanía compartida entre Bolivia y Chile sobre los paralelos 23 y 25 donde se hallaban las guaneras de Mejillones, lo que motivó la invasión chilena a territorio boliviano.

Diego Monrroy⁶³ (1864) sobre el estado de la instrucción en 1864 expresaba: “que la baja calidad de la educación se debe a la ausencia de recursos para poder sostenerla, a nivel nacional provincias enteras y muchos cantones carecen de escuelas. Las pocas que existen esparcidas en el vasto territorio de la República, lejos de la vigilancia del gobierno, yacen allí abandonadas, olvidadas de las autoridades, entregadas a institutores sin mérito, sin pruebas de exámenes escolares que autentiquen la preparación y el trabajo del regente, y por último sin inspección alguna. Por eso se han tomado medidas que conceden intervención a las municipalidades”.

Para la ciudad más poblada de Bolivia (La Paz) se creó una Dirección General de Educación que dependía del consejo de la Universidad Mayor de San Andrés. Hemos detallado como, entre 1825 y 1864 se sucedieron varios gobiernos en la mayoría de los casos a través de golpes de estado los cuales afectaron a la educación por varias razones; primero se eliminaban, reducían y suprimían presupuestos para educación (instrucción) por la lógica de prioridades y educación nunca fue una prioridad; segundo los centros educativos de cualquier tipo se cerraban o abrían por dos razones por decreto u otra disposición u normativa gubernamental y por presupuesto; tercero cualquier avance en educación ya sea por alguna normativa o disposición relativa era eliminada por el nuevo gobierno que asumía funciones de estado desconociendo los avances realizados y finalmente los métodos, capacitación de docentes, currícula, referencias bibliográficas, literatura eran importados de Europa sin considerar las características propias de la cultura educativa en Bolivia.

Pocos son los aciertos en el área educativa que se pueden atribuir al Presidente Melgarejo, pero se destacan que pese a los cambios en las carteras de estado fomentó la instrucción pública, respetó al personal docente y a sus funciones y de cierta forma se devolvió a los Cancelarios (Rectores Universitarios) independencia económica. Los déficits de presupuesto del ramo en años anteriores generaron el cierre de colegios y escuelas primarias de menor a mayor se cerraron las Escuelas de Artesanos de La Paz creadas inteligentemente por José María Linares, se redujeron las 18 escuelas completas a incompletas.

En 1866 se convocó a “Pruebas de Oposición” en general estas pruebas tenían el objetivo de otorgar cátedras en las universidades y profesorado en los colegios y así aumentar el personal docente, sin embargo, la convocatoria se declaró desierta por falta de postulantes. Se atribuyen también a Melgarejo medidas populares curiosas como la otorgación de ciudadanía boliviana a visitantes de países de Sud América, su pueblo natal Tarata fue declarado departamento con dos provincias de importancia Mizque y Tarata que contarían con 29 escuelas

63 Memoria de Instrucción, del Ministro Diego Monrroy de 1864.

y un presupuesto de 6.625 pesos según disposición gubernamental, lo cierto es que años después por falta de presupuesto nunca llegaron a funcionar como fueron concebidas.

Leyes, Decretos, Resoluciones e innumerables disposiciones para instrucción se emitieron desde 1825 las cuales se promulgaban, emitían, abrogaban o simplemente no tenían recursos para implementarse de manera efectiva, por ello se generó mucha normativa que estaba dispersa y necesitaba compilarse, de esta manera en Sucre y dependiente de la Universidad y del Secretariado del Consejo Universitario, el primero de enero de 1867 se publicó el primer número del “Boletín de Instrucción Pública” que tenía el objetivo de compilar y publicar toda la legislación vigente relacionada con la instrucción y la educación en Bolivia, pero además mostraba las actividades escolares y así llevar un registro del sector.

Si el presupuesto para la instrucción elemental y secundaria era ínfimo, la educación superior tampoco contaba con recursos. Por ello, sus actividades, currícula, infraestructura, y los haberes para los docentes debían financiarse, en ese sentido el Estatuto Orgánico de Universidades estableció para los colegios particulares una licencia o derecho de funcionamiento que consistía en un examen periódico para los docentes de los colegios y el pago de un impuesto, el cual según el Estatuto de Tomás Frías de 1845 era de 25 pesos bolivianos para colegios de enseñanza primaria, 50 para colegios de enseñanza secundaria y 100 para los institutos que tenían una categoría facultativa.

Sin embargo, pocos colegios particulares cumplían con dicho pago. Mariano Melgarejo Valencia en 1864 estableció un programa de regularización para que los colegios desde el año en que fueron fundados paguen lo adeudado bajo amenaza de clausura. En la práctica ninguno cumplió con dichas obligaciones. A nivel de la educación superior y de la enseñanza elemental y secundaria, una de las deficiencias que se arrastró desde 1825 fue el déficit de textos escolares y universitarios, como también existía una total carencia de libros y literatura de apoyo para los docentes y alumnos.

Las creaciones de las bibliotecas datan de 1838 en el gobierno de Andrés de Santa Cruz, y en 1864 funcionaban cinco bibliotecas (Cuadro 21) en las principales ciudades del País. Se creó una Dirección General de Bibliotecas y fue nombrado como Director Principal José Domingo Cortéz, quien para 1867 inventarió el material bibliotecario de la época. En total había 14.248 publicaciones en las cinco Bibliotecas del país. El 94.39 por ciento del total de la literatura y publicaciones se encontraban en Sucre (49,13 por ciento), Cochabamba (23.67 por ciento) y La Paz (21.59 por ciento). Este inventario no consideraba publicaciones de hemeroteca (periódicos, revistas y otras publicaciones).

Cuadro 21
Dirección General de Bibliotecas - Inventario de Activos, 1867

No	Departamento	Volúmenes	Participación
1.	Biblioteca de Sucre	7.000	49,13%
2.	Biblioteca de Cochabamba	3.372	23,67%
3.	Biblioteca de La Paz	3.076	21,59%
4.	Biblioteca de Potosí	600	4,21%
5.	Biblioteca de Oruro	200	1,40%
	Total	14.248	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

En la Memoria de Instrucción de 1870⁶⁴ se refleja la situación de las bibliotecas en la República y se comenta que la pobre asignación presupuestaria a la instrucción en Bolivia no daba grados de libertad para invertir o asignar mayor presupuesto del Tesoro de Instrucción a las bibliotecas y su visión en general acerca de su estado era que lamentablemente dichas bibliotecas no contaban con literatura publicaciones actualizadas, en la mayoría de los casos los profesores y docentes no utilizaban como textos de apoyo en aula y en general se utilizaban textos y métodos de enseñanza de países como Argentina y Chile. En lo que corresponde a los salarios de los maestros o profesores en 1867, se menciona que solo alcanzaban a cubrir las necesidades alimenticias básicas, sus salarios eran comparables a los que se pagaban a los sargentos o cabos del ejército. No contaban con asistencia social ni seguro médico, ni jubilación, ni tampoco les correspondía gastos funerarios ni de entierro, su situación era deprimente.

Todas las administraciones gubernamentales se daban a la tarea de reestructurar el organigrama y la estructura de la cartera de instrucción, abrir y cerrar centros educativos, en la Presidencia de Melgarejo esto no fue la excepción y junto al Ministro de Instrucción el Presbítero Revollo crearon la Escuelas Centrales, que concentrarían los establecimientos en núcleos centrales, toda vez que la estructura de centros diseminados a lo largo y ancho de la República no permitía el control del personal docente ni tampoco el seguimiento a los métodos de enseñanza. Las Escuelas Centrales se crearon en Cochabamba, Potosí y La Paz para la instrucción elemental y primaria de los varones, también se introdujo nuevamente el desaparecido Método Morin para la escritura.

El 28 de noviembre de 1867 se decretó la supresión de los tesoreros de instrucción encomendando las finanzas educativas a los Profesores Tesoreros, con un sobresueldo de 300 pesos. La instrucción en estas escuelas era gratuita, duraba

64 A cargo del Ministro José Manuel Ribera.

5 años y su currícula tenía el objetivo de otorgar a los participantes “Nociones necesarias para los usos de la vida social” y eran clasificadas en primaria elemental y superior (Cuadro 22).

Cuadro 22
Estructura de las Escuelas Centrales - 1867-1868

Clase	Materias Básicas	Materias Avanzadas	Método de Enseñanza	Horarios	Salarios
Clase 5ta	Lectura y escritura.	Doctrina Cristiana. Numeración Verbal y Escrita. Nociones rudimentales Variadas.	Método de Salas de Asilo.	horas en la mañana. horas en la Tarde.	En bolivianos (240 pesos anuales)
Clase 4ta	Continuación de Lectura y escritura.	Urbanidad. Doctrina Cristiana recitada. Aritmética en sus cuatro operaciones. Conocimiento Geométrico de las líneas, ángulos y figuras geométricas. Resolución de problemas aplicables a las artes.	Escritura: Método Morin. Método de Salas de Asilo.	horas en la mañana. horas en la Tarde.	En bolivianos (360 Pesos Anuales)
Clase 3ra	Escritura con el Método Morin. Aritmética completa.	Primera parte de la Gramática Castellana. Cosmografía e Historia del Antiguo Testamento.	Escritura: Método Morin. Método de Salas de Asilo.	horas en la mañana. horas en la Tarde.	En bolivianos (360 Pesos Anuales)
Clase 2da	Continuación de la escritura.	Segunda parte de la Gramática Castellana. Física, Geografía física. Estudio de Memoria de fragmentos de prosa. Historia del Nuevo Testamento.	Escritura: Método Morin. Método de Salas de Asilo.	horas en la mañana. horas en la Tarde.	En bolivianos (360 Pesos Anuales)
Clase 1ra	Continuación de la escritura y ortografía castellana.	Geografía Política y descriptiva e historia. Geografía especial de Bolivia. Higiene doméstica y principios de moral.	Escritura: Método Morin. Método de Salas de Asilo. Método Lancasteriano.	horas en la mañana. horas en la Tarde.	En bolivianos (360 Pesos Anuales)

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

Notas: El director tenía un sobresueldo de 144 bolivianos (180 pesos anuales).

La Dirección estaba a cargo de uno de los profesores.

Los Pesos eran pesos Melgarejunos.

En lo que respecta a la educación superior, el Ministro de Instrucción el Presbítero Revollo elaboró un Estatuto Universitario de cuatro capítulos y 143 artículos, entre sus disposiciones más importantes fue que divide el territorio nacional en tres distritos universitarios científicos (Cuadro 23) y en lo financiero en siete partidos universitarios, los cuales se detallan a continuación:

Cuadro 23
Estatuto Universitario - 16 de Julio de 1868

Instrucción - Tres distritos Universitarios Científicos		Financiero - Siete Partidos Universitarios	
Distritos	Comprendía	Partidos	Comprendía
1ro Sucre	Chuquisaca, Potosí Tarija y Cobija.	1ro Sucre	Chuquisaca, y Cobija.
		2do La Paz	La Paz y Mejillones.
2do La Paz	La Paz, Oruro y Mejillones.	3ro Cochabamba	Cochabamba, Tarata y Beni.
		4to Potosí	Potosí.
3ro Cochabamba	Cochabamba, Tarata, Santa cruz y Beni.	5to Oruro	Oruro.
		6to Tarija	Tarija.
		7mo Santa Cruz	Santa Cruz.

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

El estatuto dividía la instrucción en tres secciones o grados (Cuadro 24): Nivel Profesional o Facultativa, Secundario o Preparatoria y Primaria o Popular.

Cuadro 24
División Orgánica de la Instrucción - 16 de Julio de 1868

Nivel Profesional o Facultativa	Secundario o Preparatoria	Primaria o Popular
<ul style="list-style-type: none"> - Se impartía solo en institutos y cátedras del estado. - Se prohibía en centros Particulares. - Se consideraba enseñanza superior. - Derecho y ciencias jurídicas. - Economía. - Medicina. - Consejo universitario como ente rector. Harían seguimiento a las escuelas normales. - Escuelas normales: Sucre, La Paz y Cochabamba. - Se dedicarían a la educación de jóvenes que se dediquen a enseñanza primaria. 	- Se impartía en Colegios del estado y particulares.	- Se impartía en Colegios particulares con derecho a abrir escuelas.
	- Los particulares dependientes de los Consejos Universitarios.	- Era de carácter gratuita.
	- Se vencía en 6 años.	- Comprendía dos grados.
	- Comprendía: geometría elemental.	- 1er, de Párvulos, desde los 5 años.
	- Trigonometría y geometría práctica.	- Se enseñaría, lectura y escritura.
	- Catecismo de la Doctrina Cristiana.	- Las cuatro operaciones.
	- Gramática Latina, física, química.	- Doctrina cristiana.
	- Historia sagrada.	- 2do grado Industrial.
	- Operaciones logarítmicas.	- Obligatorio para hijos de artesanos.
	- Gramática castellana.	- Voluntario para los demás.
	- Cosmografía.	- Comprendía: aritmética completa.
	- Fundamentos de la Fe.	- Geometría y dibujo lineal.
	- Lengua francesa.	- Gramática castellana.
- Historia Moderna y de Bolivia	- Moral y Urbanidad.	
- Geografía de Bolivia.	- Se crearon las juntas inspectoras de instrucción.	
- Filosofía.	- Entidades rectoras de instrucción.	

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

La informalidad de la administración pública hizo que, si bien el estatuto debía entrar en vigencia en La Paz el 1ro de agosto de 1869 y en el resto del país el 1ro de diciembre, 3 meses antes el 14 de octubre debido a la oposición de los Consejos Universitarios fue derogado por el Estatuto del 1ro de enero de 1870 promulgado por el gabinete de ministros Gonzalo Lanza de Guerra, Manuel José Rivera de Instrucción y Manuel de la Lastra de Gobierno. Sin embargo, las enmiendas y modificaciones planteadas eran intrascendentes y en esencia tenía los mismos postulados de los planteados en el estatuto de 1868.

Cuadro 25
Presupuesto anual de Instrucción - 1868, 1869-70

Presupuesto Anual de Instrucción	1868		1869-70	
	(En \$Bs.)	Participación	(En \$Bs.)	Participación
Instrucción Superior	16.168,85	22,59%	25.140,00	15,39%
Instrucción Secundaria	28.932,16	40,43%	50.280,00	30,78%
Instrucción Primaria	13.860,26	19,37%	71.257,00	43,63%
Casas de Asilo	601,60	0,84%	999,60	0,61%
Colegio de Educandas	11.193,48	15,64%	12.354,48	7,56%
Bibliotecas	803,95	1,12%	1.776,00	1,09%
Materiales	0,00	0,00%	1.528,00	0,94%
Total Anual	71.560,30	100,00%	163.335,08	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Elaboración: Propia.

Agustín Morales Hernández⁶⁵ tras un golpe de Estado asume la presidencia, nombró como su secretario al escritor populista Casimiro Corral quien establece diferentes modificaciones a la normativa de instrucción entre ellos la modificación al presupuesto de 1861 y al Estatuto de 1869. Los colegios de Educandas pasan a tuición de los Consejos Universitarios y se convocan a exámenes de oposición. Para iniciar la educación de ramas técnicas se elabora un “Plan de Enseñanza Industrial” a cargo de Crispin Andrade y Portugal prestigioso

65 Agustín Morales Hernández, nació en La Paz en 1808 y murió asesinado en la misma ciudad el 27 de noviembre de 1872. Asumió el cargo de Presidente por un golpe de Estado, el 15 de enero de 1871 hasta el 27 de noviembre de 1872 tras ser asignado al Ejército, como militar en ejercicio. Lo primero que hizo fue anular todos los actos administrativos de Melgarejo decretó la devolución de las tierras comunitarias a los indígenas, habilitó los puertos de Tocopilla y Antofagasta, el peso Melgarejo fue sustituido por el peso boliviano, se fundaron escuelas para adultos, especialmente para los trabajadores; declaró la libertad de enseñanza, posteriormente dio lugar a la proliferación de colegios y escuelas a cargo de instituciones religiosas.

docente del Colegio Ayacucho y Consejero de la Universidad denominado “Ateneo Industrial” que inició con 180 alumnos becados y cuyo presupuesto estuvo a cargo del Municipio.

En lo que corresponde a la enseñanza de los adultos, el Ministro de Instrucción Melchor Terrazas promulgó el decreto del 29 de abril de 1872 creando las escuelas nocturnas y dominicales de adultos en las capitales departamentales, estaban a cargo 3 profesores con un sueldo de 240 pesos anuales. De preferencia se solicitaban que ingresaran artesanos. Desde la presidencia del Linares el ministro Evaristo Valle había ya establecido un impuesto del 5 por ciento a las fábricas para que sea destinado a instrucción pública.

En 1871 se promulgó la novena Constitución Política del Estado (CPE) en su artículo 4to prescribe la enseñanza bajo vigilancia del Estado, dando inicio y autorizando la instrucción particular. Sanjinés, J. (1898)⁶⁶ menciona que esta disposición es el primer paso para la “Libertad de Enseñanza”, otorgando la competencia científica y pedagógica comprobadas de los profesores. La reglamentación se la hace a partir del Decreto del 5 de mayo de 1872 que estableció en el país “Libertad de Enseñanza”, sin embargo, la Constituyente de 1826 proclamó a la instrucción abierta (libre), los institutos oficiales fiscales o municipales tenían también sus versiones particulares en el cual el gobierno ejercía control por medio de delegados de los consejos universitarios, la escuela colonial de pitanza también era privada. Los antecedentes para la medida dictada por el presidente Morales estuvieron basados en el Informe de la delegación del Departamento de Potosí presentada al Ilustre Consejo Universitario del Distrito sobre el estado actual de la Instrucción Pública, en 1871 por Modesto Omiste y Samuel Velasco Flor [Sanjinés, J. (1898)].⁶⁷ Al igual que las disposiciones de los presidentes Antonio José de Sucre y Andrés de Santa Cruz el 5 de junio de 1872 se dispuso la alfabetización de las clases y tropa asentadas en guarniciones militares, lo interesante de la disposición del Presidente Agustín Morales fue que se implementaría además una escuela de artes y oficios [Sanjinés, J. (1898)].

En el área de la educación indígena el 29 de agosto de 1872 se presentó un proyecto de Ley para exonerar a los indígenas que sepan leer y escribir de la contribución denominada “Indigenal” en el informe de la Comisión de Hacienda establecía que deberían además adquirir conocimientos de instrucción elemental para la exoneración del tributo, el proyecto fue probado el 17 de septiembre de 1872, el cual expresaba que “los indígenas contribuyentes sin tierras o los que pagan el tributo de capitación, quedaran exentos del pago de

66 Sanjinés, Jenaro. (1898). Apuntes para la Historia de Bolivia, bajo la Administración del General, Dn Agustín Morales. Imprenta Comercio. La Paz.

67 Con talleres de sastrería, zapatería, talabartería, armería y barbería y herrería.

esta contribución, tan luego como sepan leer y escribir” (Terrazas, M. 1872).⁶⁸ Las críticas sobre esta disposición fueron primero a que el estado debería invertir en escuelas en los cantones donde exista presencia indígena importante y segundo que debería no solamente apoyar la enseñanza de primeras letras sino de oficios para los indígenas.

10. La liquidación escolar,⁶⁹ la descentralización y la tercera reforma educativa, 1873-1876

En 1872 asume la presidencia Tomás Frías⁷⁰ quien fue Ministro de Hacienda de José Ma. Linares, en materia de educación reestableció el presupuesto de instrucción de 1861 cuando él era ministro. La antigua organización escolar en la que en el ápice estratégico se encontraba la universidad, que regía a la totalidad de centros educativos, con la libertad de enseñanza dejó de funcionar y el organigrama educativo sufre una desestructuración toda vez que los estudiantes graduados o por graduarse no sabían a donde dirigirse o cual debía ser el ente rector que les otorgue sus grados o pruebas de bachillerato, para lo cual se crearon tribunales para pruebas de bachillerato. A continuación, se muestra el estado del presupuesto y cantidad de la infraestructura educativa (Cuadro 26).

68 Melchor, Terrazas. (1872). Memoria y Anexos del Ministro de Instrucción. La Paz, República de Bolivia.

69 Reyerros R. (1952) refiere a 1873 como el de liquidación escolar, toda vez que se pusieron en arrendamiento (alquiler) los locales de los colegios secundarios. Los edificios educativos cuyos nombres evocan a la independencia: el Junín de Sucre, el Ayacucho de La Paz, el Pichincha de Potosí, el Bolívar de Oruro, el Sucre de Cochabamba están cerrados, listos para ser entregados a los primeros solicitantes. Por ejemplo, Fidel Macagua tomo el Ayacucho para Liceo de Secundaria para 300 estudiantes.

70 Tomás Frías Ametller. Nació en Potosí el 21 de diciembre de 1804 y murió en Florencia, Italia, en 1884. Estuvo en la presidencia de la República de Bolivia por dos gestiones, primero por sucesión al ser presidente del Consejo de Estado del 28 de noviembre de 1872 al 9 de mayo de 1873; el segundo periodo inició el 31 de enero de 1874 al 4 de mayo de 1876. Su gobierno se caracterizó por haber sido el más probo y honrado, siendo un ejemplo de austeridad y legalismo. El nuevo gobierno se consagró en mantener el orden público y convocar a las elecciones de 1873 las cuales fueron consideradas las más transparentes del siglo XIX; se creó a Escuela Militar para enseñar el manejo de armas de precisión, se fundaron escuelas primarias en los cuarteles para la instrucción de los soldados.

Cuadro 26
Presupuesto e Infraestructura Educativa - Presidencia Tomas Frías, 1872-1873

Departamento	Presupuesto Pesos Bs.	Particip.	Universidad	Colegio	Inspector General	Escuela de Huértanos	Escuela de Artesanos	Biblioteca	Museo	Escuelas Primarias	Total Infraestruc.	Particip.
Chuquisaca	44.900	21,56%	1	1	1	1	0	0	0	14	18	8,45%
Potosí	28.870	13,86%	0	1	0	1	0	1	0	41	44	20,66%
Cobija	2.290	1,10%	0	0	0	0	0	0	0	10	10	4,69%
Tarija	7.046	3,38%	0	1	0	0	0	0	0	9	10	4,69%
La Paz	54.742	26,28%	1	1	0	1	1	1	1	61	67	31,46%
Oruro	17.205	8,26%	0	1	0	1	0	0	0	7	9	4,23%
Cochabamba	43.870	21,06%	1	1	0	1	1	1	1	32	38	17,84%
Santa Cruz	7.688	3,69%	0	1	0	0	0	0	0	4	5	2,35%
Beni	1.680	0,81%	0	0	0	0	0	0	0	12	12	5,63%
Total	208.291	100,00%	3	7	1	5	2	3	2	190	213	100,00%

Fuente: Boletín de Instrucción Pública - 1873.

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876).

Elaboración: Propia.

Notas: Chuquisaca: Colegio Junín.
 Potosí: Colegio Pichincha.
 Tarija: Colegio San Luis.
 La Paz: Colegio Ayacucho.
 Oruro: Colegio Bolívar.
 Cochabamba: Colegio Sucre.
 Biblioteca: Número de bibliotecas financiadas por el Tesoro de Instrucción.
 Museos: Número de museos financiados por el Tesoro de Instrucción.

En el ámbito financiero Tomás Frías, en su primer gobierno, para descentralizar la educación dispuso que los Tesoreros de Instrucción debían realizar estados de caja para que sean transferidos a los Tesoros Municipales para que a nivel local se hagan cargo de la instrucción pública. En 1873 asumió la Administración Gubernamental Adolfo Ballivián Coll⁷¹ quien orientó su apoyo a la educación declarando gratuita la enseñanza primaria.

Desde 1825, el talón de Aquiles de educación ha sido la asignación presupuestaria (Cuadro 27), una sencilla comparación entre el presupuesto asignado al ejército y el presupuesto a educación permite apreciar que ello reflejaba el estado

71 Adolfo Ballivián Coll. Nació en La Paz el 15 de noviembre de 1831 y falleció el 14 de febrero de 1874, en Nucho, Chuquisaca. Estuvo en el poder a partir del 9 de mayo de 1873 al 31 de enero de 1874, tras ser electo constitucionalmente hasta ser derrocado. En su gobierno se impulsó la educación declarando gratuita la primaria; trató de arreglar la hacienda pública por medio de un préstamo de 20 millones de libras, pero la asamblea extraordinaria no le autorizó; acordó con el Perú una alianza defensiva contra Chile por la evidente ocupación chilena en ambos países; la Compañía de Salitres de Antofagasta hizo en ese tiempo una transacción con el Gobierno y quedaba exenta de todo impuesto por espacio de 15 años.

de inestabilidad política de la época, los golpes de estado fueron orden del día desde 1825, se venía de la guerra de los 15 años y las administraciones gubernamentales asignaban presupuesto a su primera orden de prioridades las fuerzas armadas en 1827 el presupuesto militar representaba el 83.62 por ciento y el de educación solo era de 5.61 por ciento.

En 1841, a los militares se les asignó 41.73 por ciento y a instrucción 9.19 por ciento, en 1856 la situación no había cambiado mucho. En 1865 instrucción recibía solamente el 10,23 por ciento y el ejército 37,09 por ciento, 1864 maneja cifras similares (39,85 por ciento vs 7,96 por ciento). En la Guerra del Pacífico de \$Bs. 3.846.519 se asignó solamente \$Bs. 73.622 (1.91 por ciento con respecto del total). Finalmente, al cierre del siglo XIX en 1894 solamente el 2,43 por ciento del presupuesto total global fue asignado a instrucción. Entre 1825 y 1894 el promedio de asignación presupuestaria con respecto al total fue de solo 3,5 por ciento, insignificante para sostener las actividades y cartera de educación.

Cuadro 27
Presupuesto Militar vs Presupuesto para Instrucción - 1827-1894

Categoría	1827	Partic.	1835	Partic.	1841	Partic.	1845	Partic.	1847-1848	Partic.	Partic.	
Presupuesto Militar	1.964.851	83,62%	218.522	11,55%	750.000	41,43%	846.932	47,69%	912.294	39,78%	962.583	50,34%
Presupuesto para Instrucción	131.924	5,61%	148.574	7,86%	166.294	9,19%	176.776	9,95%	186.556	8,14%	299.404	15,66%
Presupuesto, otras áreas global	252.988	10,77%	1.524.260	80,59%	893.960	49,38%	752.326	42,36%	1.194.229	52,08%	650.153	34,00%
Presupuesto General de la Nación	2.349.763	100,00%	1.891.356	100,00%	1.810.254	100,00%	776.034	100,00%	293.079	100,00%	1.912.140	100,00%

Categoría	1859	1861	1865	Partic.	1868	Partic.	1874	Partic.	1879	Partic.	
Presupuesto Militar	nd	646.851	929.291	37,09%	929.291	37,09%	1.166.966	39,85%	nd	1.286.685	17,50%
Presupuesto para Instrucción	177.325	242.092	256.253	10,23%	330.074	13,17%	233.097	7,96%	73.622	178.701	2,43%
Presupuesto, otras áreas global	nd	nd	320.071	52,68%	320.071	52,68%	1.528.511	52,19%	nd	5.887.614	80,07%
Presupuesto General de la Nación	nd	nd	2.505.615	100,00%	2.505.615	100,00%	2.928.574	100,00%	3.846.519	353.000	100,00%

Fuente: Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827).

Cortes, M. J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente 1856 1857 Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Boletín de Instrucción Pública - 1873.

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876).

Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazu. (1877).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895).

Elaboración: Propia.

Notas: Partic.: Participación - nd: No disponible.

La descentralización de la educación promovida por Frías, T. (1872/73) provocó para que el año 1875 sea conocido como el de la “Liquidación Escolar” por falta de recursos financieros se pusieron en arrendamiento los locales de los colegios secundarios, se cerraron en Chuquisaca el Colegio Junín, en Potosí el Colegio Pichincha, en Tarija el Colegio San Luis, en La Paz el Colegio Ayacucho, en Oruro el Colegio Bolívar y en Cochabamba el Colegio Sucre. También, la

descentralización educativa obligó a que la única competencia de la administración gubernamental era la de la Inspección Escolar, la cual más adelante se tornó impracticable ya que cada vez había menos establecimientos que controlar, pese a que para 1873 el Ministro de Instrucción formuló un Reglamento de Inspecciones, la geografía difícil, las distancias remotas y la falta de recursos financieros hicieron impracticables dichas inspecciones. En enero de 1874, se elaboró la Reglamentación a la Ley de la Libre Enseñanza, en la que se destacan:

- La clasificación de la instrucción en: Popular, media y profesional.
- La instrucción popular se divide en infantil que se da en los asilos, la elemental que se da en las escuelas y la superior que corresponde al último grado.
- La instrucción media es conocida también como secundaria y se la imparte en colegios y liceos.
- El estatuto declara a la enseñanza libre en todos sus grados.
- El estado protege exclusivamente a la instrucción primaria y ella es gratuita y obligatoria.

El Presidente Ballivián nombró como Ministro de Instrucción a Daniel Calvo quien inició el llamado reordenamiento educativo, cuyo objetivo era encauzar la enseñanza y mejorar el estado de la educación iniciando la tercera reforma educativa desde 1825. Mediante circular del 13 de mayo de 1873, comenzó a pedir a los Consejos Universitarios informes acerca de los efectos prácticos de la Ley del 22 de noviembre de 1872 (Libre Enseñanza) y por otra el 21 de mayo solicitó proyectos para un “Estatuto de Instrucción” que diera forma a una nueva Ley. Para promover la investigación y la difusión científica literaria, por Decreto del 2 de Julio de 1873 se fundaron en La Paz, Sucre, Cochabamba y Potosí, las sociedades científicas y literarias. A partir de una circular especial se incitó a los Obispos para que pudieran fundar escuelas en sus parroquias y por Decreto del 15 de agosto se determinó fundar Escuelas de Artes y Oficios en Sucre, La Paz, Cochabamba y Potosí [Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963)].

Los acontecimientos arriba descritos dieron paso a que, por Decreto del 15 de enero de 1874, se hiciera conocer el “Estatuto General de Instrucción Pública” que contenía medidas pedagógicas e institucionales y organizativas en materia de educación, tras 49 años (1825-1874) de inestabilidad, e improvisación educativa. El estatuto sentó las bases de la estructura integral de la educación boliviana y da inicio a la tercera reforma educativa, la muerte del presidente Adolfo Ballivián aquejado por un cáncer, el 14 de febrero de 1874 y los posteriores eventos de inestabilidad política dejaron las reformas sugeridas en materia de instrucción y educación, solo en buenas intenciones.

11. La Guerra del Pacífico, la inestabilidad e incertidumbre educativa, 1876-1879

El 4 de mayo de 1876 por la vía del golpe de Estado asume la presidencia Hilarión Daza,⁷² para ese año la propuesta de la Libre Enseñanza había fracasado y no logró el objetivo de mejorar la educación a partir de la privatización de la enseñanza, ni tampoco logró fomentar la creación de nueva infraestructura educativa. La política educativa se encontraba nuevamente a la deriva. Daza en un discurso político prometió difundir la enseñanza popular y volver a subvencionar la instrucción pública y mediante el decreto del 10 de agosto de 1877 se estableció que la instrucción debía ser pública y estar a cargo de la administración gubernamental, pero que también se establecía que la enseñanza privada debía mantenerse. [Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876)].

El 17 de agosto de 1877 asumió como Ministro de Instrucción Agustín Aspiazú⁷³ en su Memoria al Congreso de 1877 describió los problemas de la libertad de enseñanza, primero los institutos superiores funcionaban sin ninguna regulación y anarquía, los profesores dictaban clases en sus domicilios privados, la educación no era de calidad y la infraestructura y su creación no consideraba demografía y necesidades de la población estudiantil. Asimismo, Aspiazú (1877) también se dedicó a revisar planes y programas educativos vigentes y encontró que los mismos se encontraban en un caos primero debido a la pésima aplicación de las reformas, segundo la inobservancia a las leyes y por el otro lado la falta de regulación y seguimiento por parte del Ministerio de Instrucción.

En 1878 la población boliviana y el sector agrícola en Sucre, pero principalmente en Cochabamba se enfrentaron a una sequía que redujo drásticamente la producción de alimentos y disminuyó considerablemente su provisión a los centros mineros; la sequía vino acompañada de peste y hambre, las langostas devastaron la producción agropecuaria del Gran Chaco. Ello provocó que los Tesoros de Instrucción en La Paz y Cochabamba (los departamentos más ricos) se suprimieran y pasarán nuevamente a jurisdicción de los Consejos Departamentales. Se cerraron escuelas y colegios y la administración pública se redujo a lo más indispensable.

72 Hilarión Daza Groselle. Nació el 14 de enero de 1840 en Sucre y fue asesinado en Uyuni-Potosí, el 27 de febrero de 1894. Fue Presidente de la República a partir del 4 de mayo de 1876 por golpe militar y concluyó su mandato el 28 de diciembre de 1879, al ser derrocado. Durante su gobierno se restableció la Corte Superior del Distrito de Santa Cruz; se redactó el Código de Minas; en su gestión llegaron las religiosas de Santa Ana para hacerse cargo de un colegio de señoritas; decretó un impuesto de diez centavos sobre el quintal de salitre, lo que Chile tomó como pretexto para iniciar la injusta guerra, que comenzó con la invasión a Antofagasta.

73 Agustín Aspiazú. (1877). Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción.

La Iglesia Católica apoyó en esos momentos de shock que afectaban a la sociedad boliviana con su labor en favor de los vulnerables, así, la Sociedad Católica San José, fundada en 1878 su propósito fue brindar atención a niños huérfanos, lisiados y ancianos.⁷⁴ A finales de 1878, las clases medias y populares recorrían las calles en busca del denominado “Pan Barato”,⁷⁵ en Sucre se instituyó la “Olla del Pobre” que apoyaba aproximadamente a 500 familias, mujeres y niños. En Tarija por falta de presupuesto no era posible restituir los colegios secundarios, el municipio destinó escasos fondos a primaria, era impensable hablar de instrucción media y superior.

Un año después, en 1879 la sequía continuaba, las lluvias eran inexistentes la población no tenía que comer y los centros agrícolas no contaban con infraestructura adecuada para proveer riego a sus sembradíos no se contaban en ninguna parte del país de canales de riego, no existían represas ni infraestructura de almacenamiento de agua por lo que el sector agrícola tenía una absoluta dependencia de las lluvias, ello afecto también de manera directa a la ganadería registrándose la muerte de gran cantidad de ganado y para completar la secuencia de los shocks que afectaron el bienestar y estándar de vida de los bolivianos. En 1879 Bolivia se vio envuelta en una guerra con Chile⁷⁶ en desventajas de condiciones y recursos: humanos y financieros [Cortez, M. J., (1861);⁷⁷ Rojas, C. (1916);⁷⁸ Paz, Julio. (1927);⁷⁹ The University Society, (1925)].⁸⁰ Los sucesos arriba mencionados

74 En 1907 los ancianos fueron trasladados al Hogar San Ramón de La Paz, y en 1964 fundaron el Colegio Virgen Milagrosa.

75 Nombre que dio el origen al “Pan de Batalla”.

76 Las relaciones con Chile llegaron a su máxima crisis en ese año. El congreso boliviano por Ley del 14 de febrero, modificó el acuerdo “Peró” del 27 de noviembre de 1873, por el que se establecía el 10 por ciento de las utilidades de la Empresa Melbourne Clark y Co en favor de Bolivia, con la regalía de 10 centavos por quintal de salitre que exportara la compañía. Esta medida de pleno derecho que variaba apenas la forma del acuerdo indicado, motivo la protesta del Gobierno de Chile. Así, esa simple medida generó el conflicto y la invasión a territorio boliviano. Muchos autores de la época señalan que el conflicto inició mucho antes en 1868 año en el que el Presidente Melgarejo entregó a la Sociedad Explotadora del Desierto de Atacama, representado por José Santos Ossa, el territorio nacional comprendido en los paralelos 23 y 24, con la facultad de explotar durante 15 años el salitre descubierto o por descubrir en el litoral boliviano, sin ninguna participación de Bolivia. La empresa Melbourne Clark y Co como subsidiaria tuvo los mismos derechos. A partir de ese contrato, Chile vio que la zona boliviana era potencialmente rica y era la integración económica y geográfica de su territorio y comenzó la migración de población chilena a ese territorio, Cortez, Manuel José. (1861), Rojas, Casto. (1916), Paz, Julio. (1927); The University Society, (1925).

77 Cortez, Manuel José. (1861). Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre - Bolivia.

78 Rojas, Casto. (1916). Historia Financiera de Bolivia. Talleres Gráficos “Marinoni” de A. Chiocchetti, 1916. Páginas: 317-332.

79 Paz, Julio. (1927). Historia económica de Bolivia. Imprenta Artística Ayacucho. La Paz, Bolivia.

80 The University Society. (1925). Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Publicación elaborada en la presidencia del Dr. Bautista Saavedra. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC.



determinaron mediante Resolución del 5 de febrero de 1879 en Cochabamba la suspensión y el cierre de los establecimientos de Instrucción.

En lo que corresponde a el estudio de las lenguas extranjeras en especial el Latín el Decreto del 26 de noviembre de 1879 estableció que el estudio del latín no era útil en la instrucción popular impartida en los colegios y decreta que el idioma latino queda retirado de las asignaturas de enseñanza secundaria⁸¹ laica desde la gestión escolar de 1880 y aplazada a la facultad de letras y a los seminarios conciliares.

La Educación femenina se vio favorecida con el aporte de la Iglesia Católica la cual fundó el “Colegio Santa Ana” en 1879 el cual es uno de los establecimientos educativos femeninos más antiguos bajo la tutela de las Hijas de Santa Ana, cuya gran obra de la educación femenina fue el sinónimo de la educación femenina en la república. La fundadora de la congregación la madre Rosa Gattorno ante un pedido especial formulado por las autoridades nacionales envió desde Italia a las primeras educadoras religiosas que se hicieron cargo de la escuela municipal gratuita de mujeres la cual ocupaba el local del Teatro Municipal en la calle Jenaro Sanjinés. En 1880 9 religiosas de Santa Ana parten de La Paz hacia Tacna para atender a los heridos de la batalla del Alto de la Alianza.

En 1892 se dio la autorización definitiva de funcionamiento de un establecimiento particular primario bajo el nombre de Colegio Santa Ana⁸² en homenaje a la patrona de la congregación el cual se hizo realidad gracias a las gestiones de Agustín Aspiazu.

A nivel de la educación Superior en Santa Cruz se fundó una universidad bajo el nombre de Santo Tomas de Aquino el 15 de diciembre de 1879 bajo la presidencia del Gral. Hilarión Daza inauguró sus labores académicas el 11 de enero de 1880 y por Ley del 9 de septiembre de 1911 cambió su nombre al de Universidad Gabriel Rene Moreno.

12. La cuarta reforma educativa, 1880-1888

Si en periodos normales la educación ocupaba el ultimo plano y no era política de estado ¿qué interés podía despertar en tiempos de crisis aguda? Así, en la Guerra

81 Los proyectistas del decreto Julio Méndez, Othón Joffre y Serapio Reyes Ortiz en la presentación del proyecto identificaban 3 causales para que el latín sea retirado de los centros de enseñanza, primero que su estudio era exclusivo de los estudiantes que siguieran la carrera sacerdotal, segundo era considerado ya una lengua muerta y tercero se detectó reticencia y dificultad del aprendizaje.

82 En 1929 por recomendación de la madre Anzelma Viola se crearon la sección secundaria del plantel, en 1930 junto a ex-alumnas y 8 hermanas partieron para ayudar a los heridos de la Guerra del Chaco, dentro de sus labores están la alfabetización de adultos, visitas a hospitales entre otros.

del Pacífico el Congreso de 1880⁸³ mediante la Ley del 18 de octubre de 1880 restableció la enseñanza oficial secundaria respetando los derechos de la competencia para continuar con la enseñanza libre, a partir de sistema de instrucción francés, para esa fecha asumió la presidencia Narciso Campero Leyes.⁸⁴ Por la Guerra las escuelas permanecieron cerradas, tanto en el área urbana y rural, en agosto de 1882 el Reverendo Padre Antonio Pérez Barba en lo que posteriormente sería el Colegio San Calixto de La Paz instaló clases de enseñanza elemental y un año más tarde se amplió a secundaria. En diciembre de ese año se restablecieron los colegios nacionales de secundaria en las capitales departamentales excepto en el Litoral y el Beni. La estadística en el cuadro 28 muestra el abandono y la baja población estudiantil de la época, asimismo, la baja cantidad de profesores.

En 1882 se funda el Colegio San Calixto⁸⁵ de la orden de los Jesuitas, a nivel mundial se les conoce también como la Compañía de Jesús, es decir, la orden religiosa católica fundada por San Ignacio de Loyola en 1540. Los primeros jesuitas que llegaron a Bolivia en 1572 lo hicieron desde el Perú llegando a La Paz para una misión popular. En 1767 fueron expulsados de varios territorios entre ellos de Bolivia a donde regresaron en 1881. También, la congregación de los Sagrados Corazones tuvo una influencia importante en la educación femenina en el país en 1824 arriban a Chile las primeras hermanas de la orden de los sagrados corazones y en Bolivia lo hicieron en 1883 año en el que fue fundado el colegio de los “Sagrados Corazones” con 60 alumnas internas y 90 externas, tres meses más tarde abrieron las puertas de una escuela gratuita con 150 niñas, la escuela

83 En base a: Redactor de la Convención Nacional del Año 1880. Tomo II. La Paz - República de Bolivia. 1926. Litografía e Imprentas Unidas.

84 Narciso Campero Leyes. Nació el 29 de octubre de 1813 en Tojo, Tarija, y falleció en Sucre el 11 de agosto de 1896. Fue presidente desde el 19 de enero de 1880 por elección indirecta realizada por el Congreso de forma constitucional y trasmitió el mando el 4 de septiembre de 1884. En su gobierno se impuso un peso boliviano anual de impuesto para los ciudadanos y extranjeros residentes en el país mientras durara la guerra del Pacífico, el 11 de enero de 1880 fue creada la Universidad de Santa Cruz de la Sierra; en 1898 se la llamó Universidad Santo Tomás de Aquino y posteriormente se conoció con el nombre de Gabriel René Moreno.

85 Su obra social y en favor a la educación es extensa e importante en los 60s (s.XX) a partir del Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría que es una institución de la Iglesia Católica, auspiciada por la Compañía de Jesús (Orden Jesuita), en 1966 fundan varios centros educativos. A finales de los 60s fundan San Calixto Següencoma posteriormente conocido como Colegio San Ignacio de Loyola de gran labor social y educativa. En Bolivia Fe y Alegría nace simultáneamente en 9 unidades educativas del país a la cabeza del Prof. Humberto Portocarrero, primer Director Nacional de esta obra educativa, que en su conmemoración de su fallecimiento cada 9 de mayo celebra su fundación. A sus 50 años de trabajo y vida institucional está presente en los 9 departamentos del país, 71 municipios y 75 distritos educativos. En el 2022 junto con 50 congregaciones religiosas atienden a 407 Unidades y Centros Educativos en los que participan 176.820 estudiantes y 237.473 padres y madres, 9.131 educadores y un poco más de 100 técnicos y directivos de ocho oficinas departamentales y una oficina nacional.

fue llamada “Henrriette de la Chevalerie” de orígenes franceses esta orden trabajaba en programas y promoción campesina y evangelización en el área rural. En Cochabamba las religiosas fundan el colegio secundario Manaco de Quillacollo y en el Ingenio la Bélgica de Santa Cruz.

Cuadro 28
Cantidad de Alumnos y Profesores - Presidencia Narciso Campero L., 1882, 1884 y 1885 Estadística Incompleta debido al cierre de Centros Educativos por la Guerra del Pacífico

Área/ Departamento	Alumnos	Profesores	Infraestructura
1882			
Instrucción superior	668,00	55	nd
Instrucción secundaria	1.919,00	111	nd
Instrucción Primaria	9.236,00	243	nd
Total	11.823,00	409	nd
La Paz	459,00	nd	Secundaria - Seminarios - Col. particulares y Col. Oficial
Oruro	45,00	nd	Secundaria Fiscal
Cochabamba	2.251,00	nd	Secundaria - Seminarios - 22 Escuelas Primarias
Total Departamental	2.755,00	nd	nd
1884			
18 Establecimientos	2.290,00	105	Santa Cruz y Beni con 48 Escuelas de 2.000 estudiantes
1885			
Ciclo Secundario	2.290,00	105	Con 21 colegios libres y oficiales
Primaria (Datos Parciales)	3.523,00	nd	En Santa Cruz 57 escuelas: Particulares y Párroquiales y libres.
Presupuesto 1885			
Infraestructura	Cantidad	Bs	Observaciones
Oficinas del Ministerio	1	13.270	Para mantenimiento y salarios
Universidades	3	8.880	La Paz, Cochabamba y Santa Cruz
Colegios	7	73.772	Colegios Nacionales
Totales	11	95.922	

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887). Rojas, Gastó. (1916). Paz, Julio. (1927). The University Society. (1925).

Elaboración: Propia.

Notas: nd: No Disponible.

Entre 1884 y 1888 asumió la Presidencia Gregorio Pacheco Leyes,⁸⁶ podría decirse que fue el primer ciudadano civil desde 1825 que se hace cargo de la

86 Gregorio Pacheco Leyes. Nació el 4 de julio de 1823 en Libi Libi, departamento de Potosí, y falleció en Tarasi- Potosí el 20 de agosto de 1899. Gobernó Bolivia desde el 4 de septiembre de 1884, electo constitucionalmente y transmitió el mando el 15 de agosto de 1888.

administración gubernamental que no era ni militar (General) ni doctor en leyes, pero si era un acaudalado empresario minero, que tenía una visión empresarial a partir de su “Campaña Industrial” intentó cambiar el patrón rentista de la república que fue heredado de la colonia y ligado a ello en el área de la educación cedió la totalidad de su salario presidencial para el sostenimiento de las escuelas de artesanos y de primeras letras. Con recursos propios financió escuelas nocturnas de artesanos, la escuela de “Hijas de María” en La Paz y Cochabamba, la escuela para “Niñas de Artesanos” de Oruro e innumerables escuelas en el área rural como Tarata, Cliza, Punata, Muela, Arani, Vacas, Libi Libi le deben donaciones en especie y dinero para su funcionamiento, en suma, el Presidente Pacheco tenía un espíritu filantrópico hacia la educación [García José Ma., (1886-1887)].⁸⁷ En el gobierno de Pacheco se inició una importante reforma educativa, la cuarta por su importancia y magnitud, en la cual asumió la cartera de instrucción Martín Lanza y posteriormente, José María García quien el 7 de abril de 1885 mediante decreto convocó a un concurso de méritos a docentes, profesores y maestros de especialidad, el cual tenía la novedad de no evaluar conocimientos sino propuesta a partir de la presentación de los examinados de un programa y método pedagógico.

Los aprobados ejercerían funciones por 6 años a partir de diciembre de 1886 el cual incluía la oposición al profesorado en colegios libres (particulares). Desde 1825 la calidad educativa siempre fue un problema por varias razones primero los salarios a los profesores en general eran extremadamente bajos, segundo las escuelas normales de capacitación docente eran inexistentes, tercero el gobierno no invertía en formación docente y cuarto se generó pugnas entre la administración municipal de las escuelas y la administración gubernamental lo cual no permitía que las disposiciones y reglamentos se cumplan a cabalidad. A partir de ello y mediante decreto de enero de 1886 se crearon en las capitales de departamento “Comités Informativos de Instrucción” ad-honorem compuestos por 3 padres de familia designados y dependientes por el Ministerio de Instrucción para hacer seguimiento y verificar la calidad docente.

Matto de Turner (1890)⁸⁸ destaca que: “Bajo la administración de Pacheco se ha dotado a los colegios oficiales de aparatos y laboratorios para la enseñanza, se han adquirido locales y refaccionado otros destinados a los mismos establecimientos, se ha fundado y funciona con provecho la escuela telegráfica, se ha

En su gobierno modernizó al país con la llegada de la energía eléctrica y el telégrafo; pagó de sus bienes particulares una deuda al Perú; el 13 de julio fundó Puerto Pacheco, actualmente territorio paraguayo; construyó con bienes propios el Manicomio de Sucre y lo donó a la Nación; inauguró el primer servicio de internacional telegráfico de La Paz a Lima, dispuso una expedición al Chaco para sentar soberanía.

87 Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

88 Matto de Turner, Clorinda. 1890. Bocetos a lápiz de americanos célebres. Gregorio Pacheco. Lima. Imprenta Bacigalupi.

enviado a jóvenes militares a Francia, España, Brasil y Argentina para que puedan perfeccionar sus conocimientos profesionales, lo que marca un periodo de positivos cambios en materia educativa”.

Martín Lanza el primer Ministro de Instrucción del Presidente Gregorio Pacheco hacía una evaluación a la educación y resaltaba que la carencia de recursos financieros para instrucción fue una debilidad que impedía una mejor situación de la educación, si bien las escuelas elementales o primarias está bajo tuición de los Municipios estos por restricciones presupuestarias no permiten que se doten a las escuelas de las condiciones mínimas de funcionamiento, el equipamiento es inexistente, los laboratorios se limitan solamente a su infraestructura, en el área rural la situación es más dramática los pupitres para los alumnos son de adobe y las aulas no cuentan con las condiciones higiénicas y sanitarias para los alumnos. En el ámbito del profesorado el bajo nivel intelectual, sus costumbres, educación y la falta de pedagogía son causales para el estacionarismo educativo [García José Ma., (1886-1887); Reyeros, R. (1952); Suarez, F. (1963)].

El Presidente Gregorio Pacheco Leyes en el campo educativo intentó generar mayores recursos y eficiencia en el gasto a instrucción a partir de 3 medidas específicas enviadas a partir de proyectos de Ley al Congreso de 1884:

1. Creación de un Impuesto de 20 centavos sobre cada marco de plata exportado, los cuales irían a las cajas de instrucción.
2. Para mejorar la eficiencia del gasto en la educación superior distribuyó y organizó facultades, institutos y colegios de manera regionalizada:
 - Facultades de Derecho en: Sucre, Cochabamba, La Paz y Santa Cruz.
 - Facultades de Medicina: La Paz y Cochabamba.
 - Una escuela de Comercio: La Paz.
 - Una Escuela de Minas: Potosí y Oruro.
 - Una Escuela de Agricultura: Cochabamba.
 - Una Escuela de Química y una escuela normal: Chuquisaca.
 - Colegios Oficiales: En cada una de las ciudades.
3. Finalmente, Pacheco propuso la creación de un “Banco de Instrucción” que sustituirían a las Cajas de Instrucción para resolver el eterno problema del financiamiento.

En la Ley del 18 de octubre de 1886 se dio paso a la implementación de parte de lo anteriormente planteado, asimismo, en La Paz por esa disposición de fundó la Escuela de Artes y también se planteó para la gestión 1887 reformas al régimen, dirección, inspección y disciplina de las escuelas primarias, creación de escuelas normales, reglamentación de exámenes y nombramiento de perceptores. En este sentido, mediante decreto del 10 de diciembre de 1886 se promulgó el “Estatuto Provisional de Instrucción Primaria para el año de 1887”.

La situación escolar de ese periodo era preocupante, el Ministro de Instrucción José María García (1886)⁸⁹ expresaba que el estrato más vulnerable son los indígenas que se encontraban en total ignorancia y en estado de casi barbarie y por ello son víctimas de abusos y sobre explotación. En el ámbito de la instrucción elemental sostenía que esta se encontraba descuidada. Las diferencias y los problemas entre las autoridades fiscales y comunales de los municipios rezagaban y retrasaban cualquier intento de progreso y avance en el ámbito educativo, la educación andaba sin plan ni orden. A continuación, se intenta mostrar la estadística educativa en la administración de Pacheco (Cuadro 29):

Cuadro 29
Cantidad de Alumnos y Profesores - Presidencia Gregorio Pacheco Leyes, 1887-1888

Característica	Presupuesto	Participación	Observaciones
Ministerio	14.400	28,74%	1 Ministerio
Universidades	20.300	40,52%	5 Universidades
Institutos Especiales	15.400	30,74%	4 Institutos Especiales
Total	50.100	100,00%	Total del presupuesto de instrucción Bs. 90.658,40
Departamento	Infraestructura	Alumnos	Centro Educativo
Cochabamba	3	491	Colegios Secundarios
	23	900	Escuelas Primarias
Santa Cruz	3	265	Colegios Secundarios
	6	529	Escuelas Primarias
Oruro	2	293	Escuelas de la Capital
	6	66	Escuelas Provinciales
Total	43	2544	De los demás departamentos de desconocen datos

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción – José María García (1886-1887).
Reyerros, R. (1952); Suarez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

El gobierno de Arce⁹⁰ empieza en 1888, fue llamado el “Gobernante Industrial” oriento su administración pública a la construcción de infraestructura en especial caminos y rutas carreteras, en su gobierno se construyó también el primer ferrocarril en 1892 uniendo Oruro-Uyuni hasta la frontera con Chile, es decir hasta

89 Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

90 Aniceto Arce Ruiz, nació el 17 de abril de 1824 en Tarija y perdió la vida el 14 de agosto de 1906 en su finca Tirispaya, en cercanías de la ciudad de Sucre. Fue presidente desde el 15 de agosto 1888 de forma constitucional y transmitió el mando el 11 de agosto 1892. En su gobierno se construyó el primer ferrocarril en 1892 uniendo Oruro-Uyuni hasta la frontera con Chile, es decir hasta Antofagasta; se abrió el camino carretero Cochabamba-Sucre; se crearon los bancos Hipotecario Nacional y de Crédito Hipotecario de Bolivia y se promulgó la primera Ley de Bancos, fundó el Colegio Militar. Bolivia enfrentó una invasión paraguaya en Puerto Pacheco.

Antofagasta. La geografía difícil y la inaccesibilidad a comunidades en el área rural hacia problemática la labor educativa, la lejanía⁹¹ de una comunidad a un centro educativo generaba que los estudiantes del área rural tengan que caminar entre 4 a 6 horas para poder instruirse [Bustillos, P.(1951);⁹² Velásquez-Castellanos, Iván Omar (2007)].⁹³ El Presidente Aniceto Arce Ruiz (Cuadro 30) nombró a Genaro Sanjinés como Ministro de Instrucción y su preocupación se centró en el sostenimiento de escuelas de primeras letras a los cuales cedió sus haberes presidenciales, fortaleció al Colegio Nacional de Santa Cruz y edificó el Instituto Nacional que albergaba a los discípulos de Don Bosco. El Ministro Sanjinés tuvo que cerrar varios centros educativos como la Escuela Nocturna de Artesanos y muchos otros que fueron financiados por el ex presidente Pacheco con sus fondos personales. También Sanjinés se dedicó a reelaborar los fracasados planes de estudios de 1878 y 1876, a continuación, mostramos su nueva currícula que estaba compuesta por:

Cuadro 30
Plan de Estudios - Presidencia Aniceto Arce - Propuesta de Genaro Sanjinés, 1888-1889

Clase 6ta	Clase 5ta	Clase 4ta	Clase 3ra	Clase 2da	Clase 1ra
Ciencias: Aritmética. Primera Parte: Elevación de Potencias. Geografía física y política de Europa y Asia. Historia Profana. Edad Antigua. Letras: Gramática Latina, Castellana, francesa, historia sagrada hasta la quinta época del Antiguo Testamento. Repaso y explicación del Catecismo.	Ciencias: Aritmética. Segunda Parte: hasta el fin. Geografía física y política de América, África y Oceanía. Historia Profana. Edad Media. Letras: Gramática Latina, Castellana, francesa, Sintaxis. Historia sagrada hasta el Nuevo Testamento. Repaso y explicación del Catecismo.	Ciencias: Algebra hasta ecuaciones. Cosmografía. Historia Profana: Edad Moderna y Contemporánea. Letras: Gramática Latina, Castellana y francesa. Prosodia y Ortografía. Historia Sagrada: Nuevo Testamento.	Ciencias: Algebra hasta el fin. Geografía e Historia de Bolivia. Letras: Fundamentos de la Religión. Apologética y Dogmática. Retórica y Poética. Análisis de los principales autores clásicos.	Filosofía, lógica, metafísica general. Psicología, Trigonometría rectilínea, geometría teórica y práctica. Historia natural, zoología y botánica.	Filosofía, Teodicea y Moral. Historia natural, mineralogía y geología. Lengua Inglesa. Teneduría de Libros, caligrafía, dibujo y música. La enseñanza será fuera del aula.

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Genaro Sanjinés (1889-1892).
Elaboración: Propia.

Entre 1888 y 1892 la instrucción tenía la misma estructura:

91 Remoteness.
 92 Bustillos, Prudencio Ignacio. (1951). La vida y la obra de Aniceto Arce. Buenos Aires, Argentina.
 93 Velásquez-Castellanos, Iván Omar. (2007). Extreme Poverty: Vulnerability and Coping Strategies Among Indigenous People in Rural Areas of Bolivia. Cuvilier. Verlag. Goettingen. Germany. ISBN: 9783867274432.

- La enseñanza libre era concedida a organizaciones religiosas.
- La enseñanza primaria era tuición de los municipios.
- La falta de presupuesto hizo que suspendieran becas e inversión en infraestructura.
- La calidad docente era un problema que se arrastró desde la fundación de la república.
- Era difícil y complicado armonizar normativa referente a instrucción y educación entre el Municipio y el Gobierno central.
- Los cancelarios de las universidades no contaban con capacidad ni recursos para inspeccionar y hacer seguimiento a planes, programas y métodos educativos.
- La situación en el área rural era más dramática que en el área urbana, pero ambas tenían problemas comunes: falta de presupuesto, ausencia de docentes capacitados, falta de equipamiento, entre otros.

Cuadro 31
Infraestructura, Alumnos y Profesores - Presidencia de Aniceto Arce Ruiz, 1889-1890

Centro Educativo	Presupuesto Bs.	Participación	Presupuesto 1889
Colegios Nacionales	36.564	42,19%	172.402
Universidades	33.500	38,66%	Presupuesto 1890
Institutos Especiales	16.600	19,15%	196.600
Total	86.664	100,00%	
1889			
Tipo de centro Educativo	Infraestructura	Alumnos	Profesores
Escuelas Primarias	506	24.583	707
Colegios Secundarios	22	2.234	117
Universidades	5	nd	nd
Facultad de Derecho en Sucre	1	nd	nd
Facultad de Medicina en La Paz	1	nd	nd
Colegios Nacionales	8	nd	nd
Escuela de Mineralogía en Potosí	1	nd	nd
Escuela de Apicultura en Santa Cruz	1	nd	nd
Escuela de Huérfanos en La Paz	1	nd	nd
Total	546	26.817	824
1890			
Universidades	5	nd	nd
Facultad de Derecho en La Paz	1	nd	nd
Facultad de Medicina en Cochabamba	1	nd	nd
Colegios Secundarios	8	nd	nd
Seminarios en sucre y Santa Cruz	2	nd	nd
Colegio de Artesanos en Cochabamba	1	nd	nd
Total	18	nd	nd

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).
Elaboración: Propia.

El aporte de la Iglesia Católica es destacable a lo largo de la historia de la educación en Bolivia, tal es el caso de las “Hermanas del Buen Pastor. Las primeras religiosas del buen pastor llegaron a Bolivia el 10 de febrero de 1892 fundando el Colegio Nuestra Señora de La Paz conocido actualmente con el nombre de Inglés Católico. Desde su fundación se dedicaron a la educación a través de nuevos métodos y procedimientos pedagógicos especialmente orientado a las mujeres. Tuvieron presencia en Sucre con el Centro de Terapias para Menores y la Escuela Fiscal Santa Eufrasia, en Cochabamba fundaron la Escuela Fiscal María Cristina, en Santa Cruz fundaron la Escuela Fiscal María Cristina - Barrio ferroviario, en el Beni crearon un centro de promoción vocacional y en La Paz el Colegio Inglés Católico, el Instituto Comercial Villa María y apoyaron intensamente en el Centro de Orientación Femenina (Cárcel de Mujeres) de La Paz, las Hermanas del Buen Pastor han ejercido un apostolado amplio de educación, readaptación social, formación de adultos y apoyo al centro de orientación femenina de obrajes.

13. Al cierre del siglo XIX, 1892-1899

En agosto de 1892 asume la presidencia Mariano Baptista Caserta⁹⁴ (Cuadro 32, 33) quién fue electo constitucionalmente. Se destaca en su administración la creación de escuelas fiscales, muchas de ellas administradas por los salesianos de Don Bosco, sus grandes dotes de orador y su inclinación por la ciencia hizo que fomentara y organizará sociedades científicas. A la postre de su carrera profesional y académica fue Rector del Colegio San Luis de Gonzaga en 1904. Reyerros, R. (1952) y Suarez, F. (1963) coinciden en afirmar que toda la obra educativa del Presidente Mariano Baptista estuvo circunscrita a importar una misión de Don Bosco destinada a fundar “Escuelas de Artes y Oficios” las cuales desde 1825 no cumplieron los objetivos para las cuales fueron constituidas. En el campo de la educación superior el congreso de 1892 aprobó la creación de nuevos distritos universitarios: el de Oruro y el de Potosí sin embargo en ninguno de ellos dio resultado la enseñanza especializada del Instituto de Minas y la mayoría de los centros universitarios se dedicaban a crear Institutos de Jurisprudencia con baja calidad educativa y pésimos resultados [Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887)].

94 Mariano Baptista Caserta. Nació el 16 de julio de 1832 en Calchani, provincia Ayopaya, Cochabamba, y falleció el 19 de marzo de 1907 en la ciudad de Cochabamba. Fue electo constitucionalmente el 11 de agosto de 1892, hasta el 19 de agosto de 1897, cuando transmitió el mando. Entre las obras importantes de su mandato se destaca la creación de escuelas fiscales, muchas de ellas administradas por los salesianos de Don Bosco, se aprovisionó de agua a Cochabamba y Tarija; se emprendieron varias obras nacionales como la construcción del Palacio de Gobierno en Sucre; se fomentó y organizó sociedades científicas y, se establecieron escuelas fiscales.

De esta manera, en Oruro se fundó bajo el nombre de Universidad de San Austin el primer centro de educación superior, posteriormente se le cambió al de Universidad Técnica de Oruro inicio sus labores académicas el 1 de enero de 1893. También en Potosí mediante Ley de octubre de 1892, se fundó la Universidad Tomás Frías de Potosí inicio sus labores el 3 de febrero de 1893.

Cuadro 32
Presupuesto Anual Institucional - Presidencia de Mariano Baptista Caserta, 1893

Presupuesto Anual Ministerio de Instrucción - 1893	(En \$Bs.)	Participación
Ministerio de Instrucción	11.600	20,32%
Colegio de Minas de Potosí	15.000	26,27%
Escuela Práctica de Oruro	5.000	8,76%
Colegios de Arte a Fundarse	15.000	26,27%
Subvención a Facultad de Derecho de Sucre	2.500	4,38%
Facultad de Derecho y Medicina Cochabamba	5.000	8,76%
Colegio de Educandas de Sucre	3.000	5,25%
Total Anual	57.100	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

Elaboración: Propia.

La calidad educativa de los docentes era un problema desde el inicio de la República las normales para formar profesores eran inexistentes hasta que por Ley del 21 de noviembre de 1892 se creó en La Paz una Escuela Normal, asignándole un presupuesto para su creación de Bs 4.000 bolivianos del Tesoro Departamental y luego se decretó que se sostendría con el catastro de la provincia del Cercado, sin embargo tal presupuesto fue asignado a la reparación de los diques de la plazuela de San Francisco [Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887)]. El colegio de Educandas de Sucre se entregó a la orden de las “Hijas de Santa Ana” con el compromiso de fundar una escuela de primeras letras para las niñas de las clases populares.

Cuadro 33
Presupuestos Departamentales Anual - Presidencia de Mariano Baptista Caserta, 1893

Centro Educativo - En Bolivianos	Sucre	La Paz	Cochabamba	Potosí	Oruro	Tarija	Santa Cruz	Beni	Total	Participación
Universidad	2.320	2.300	13.260	0	0	0	0	0	17.880	11,11%
Facultad de Medicina y Derecho	9.600	0	0	0	0	0	0	0	9.600	5,97%
Colegio Junín	8.092	0	0	0	0	0	0	0	8.092	5,03%
Biblioteca	720	0	0	0	0	0	0	0	720	0,45%
Seminario	3.600	4.800	0	0	0	0	0	0	8.400	5,22%
Colegio Ayacucho	0	9.516	0	0	0	0	0	0	9.516	5,91%
Facultad de Derecho	0	6.000	0	0	0	0	0	0	6.000	3,73%
Facultad de Medicina	0	4.800	0	0	0	0	0	0	4.800	2,98%
Colegio de Artes	0	9.000	0	0	0	0	0	0	9.000	5,59%

Centro Educativo - En Bolivianos	Sucre	La Paz	Cochabamba	Potosí	Oruro	Tarija	Santa Cruz	Beni	Total	Participación
Mobiliario para Consejo	0	500	0	0	0	0	0	0	500	0,31%
A la Municipalidad para Escuelas	0	16.000	0	0	0	0	0	0	16.000	9,94%
Colegio Nacional	0	0	8.792	0	0	0	0	0	8.792	5,46%
Colegio Pichincha	0	0	0	7.016	0	0	0	0	7.016	4,36%
Textos para Escuelas	0	0	0	2.000	0	0	0	0	2.000	1,24%
Escuelas Provinciales	0	0	0	2.120	0	0	0	0	2.120	1,32%
Colegio Bolívar	0	0	0	0	7.316	0	0	0	7.316	4,55%
Escuelas Primarias	0	0	0	0	10.000	1.000	6.520	6.956	24.476	15,21%
Reparaciones Colegio Bolívar	0	0	0	0	2.500	0	0	0	2.500	1,55%
Consejo Universitario	0	0	0	0	0	1.224	700		1.924	1,20%
Colegio San Luis	0	0	0	0	0	6.268			6.268	3,90%
Colegio 6 de Agosto	0	0	0	0	0			7.990	7.990	4,97%
Totales	24.332	52.916	22.052	11.136	19.816	8.492	7.220	14.946	160.910	100,00%

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

Elaboración: Propia.

En 1894, el año escolar comenzaba el 15 de diciembre y debía clausurarse el 15 de octubre del siguiente año, era utilizado en “Método Gradual Concéntrico” de origen alemán,⁹⁵ habían 497 centros educativos, con 1.420 docentes impartían instrucción a 26.619 alumnos, no se tiene registro del porcentaje desagregado de la población en edad escolar para ese año pero si tomamos los datos del censo de 1882⁹⁶ solamente el 2,27% recibía educación en la República de Bolivia.

Cuadro 34 Presupuestos Departamentales Anual - Presidencia de Mariano Baptista Caserta, 1894-1895

Presupuesto Anual Ministerio de Instrucción Institución - departamento	1894		1895	
	(En \$ Bs.)	Participación	(En \$ Bs.)	Participación
Ministerio de Instrucción - Colegios de Minas de Potosí y Oruro y Artes	69.100,00	34,68%	77.000,00	28,86%
La Paz: Escuelas Primarias, Capital y Provincias, Escuela Normal	62.658,80	31,45%	51.500,00	19,30%
Cochabamba: Universidad, Colegio Nacional Potosí, Colegio Pichincha, Esc.Prim.	12.416,00	6,23%	9.962,00	3,73%
Oruro: Escuelas Primarias, Colegio Bolívar, Escuelas Primarias	17.476,00	8,77%	25.848,00	9,69%
Tarija: Universidad, Colegio San Luis y Escuelas Primarias	10.052,00	5,04%	9.952,00	3,73%
Santa Cruz: Universidad y Escuelas Primarias	7.460,00	3,74%	8.490,00	3,18%
Beni: Colegio 6 de Agosto y Escuelas Primarias	20.086,00	10,08%	27.936,00	10,47%
Chuquisaca	nd	nd	29.724,00	11,14%
Potosí	nd	nd	16.156,00	6,06%
Escuelas Provinciales	nd	nd	10.204,62	3,83%
Total Anual	199.248,80	100,00%	266.772,62	100,00%

95 Consistía en el estudio gradual de cada una de las materias, partiendo de lo simple a lo complejo, permitía el estudio de cada asignatura por etapas.

96 Presidencia de Narciso Campero.

Escolaridad Nivel Educativo	1894			1895		
	Escuelas	Profesores	Alumnos	Escuelas	Profesores	Alumnos
Primaria Municipal	375	507	19.174	516	nd	26.873
Primaria Particular	77	170	3.940		nd	
Primaria Fiscal	29	33	1.311	nd	nd	nd
Secundaria	16	710	2.194	17	914	2.057
Total	497	1.420	26.619	533	914	28.930
Estadística Descentralizada de Educación	Escuelas	Profesores	Alumnos	Escuelas	Profesores	Alumnos
Chuquisaca: Escuelas Primarias	nd	nd	479	6	7	496
Chuquisaca: Secundaria y Seminario	nd	nd	386	8	10	928
Chuquisaca: Escuelas Provinciales	nd	nd	nd	15	15	675
La Paz: Escuelas Primarias	16	55	1.441	nd	nd	2.295
La Paz: Secundaria: 4 colegios	4	11	188	nd	nd	414
La Paz: Escuela de Artes	1	5	69	1	5	69
La Paz: Instituto Mercantil Sorata	1	nd	28	1	nd	28
La Paz: Escuela de Taquigrafía	1	nd	nd	1	nd	nd
Cochabamba: Secundaria	nd	nd	344	17	26	1.416
Oruro: Secundaria	nd	nd	118	nd	nd	118
Oruro: Primaria	nd	nd	1.371	nd	nd	1.371
Potosí	nd	nd	nd	72	nd	2355
Total	23	71	4.424	121	63	10.165

Fuente: Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895).

Elaboración: Propia.

Nota: Estadística con la información disponible, de la Administración Central.

Los gobiernos locales y el Ministerio de Instrucción no unificaban su estadística.

Secundaria: 7 colegios fiscales y 9 colegios Particulares - 1894.

Secundaria: 8 colegios oficiales más la normal de Tarija, 5 establecimientos religiosos y 4 colegios Particulares - 1895.

El Ministro de Instrucción Emeterio Tovar en su exposición al Congreso mencionaba: “Las escuelas están desatendidas con poca diferencia como en el primer día de nuestra emancipación política” (Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894)).

En 1895 los indígenas empezaron a solicitar escuelas de primeras letras en el área rural, y su solicitud llegó al Congreso y mediante una Resolución en noviembre de 1895 se estableció que la iglesia católica debía atender la instrucción primaria en el área rural (Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895)). En varios gobiernos desde Aniceto Arce, Mariano Baptista y Alonso ordenes católicas ingresaron al país y se hicieron cargo de la educación varias de ellas de la educación femenina.

En agosto de 1896 de manera constitucional asume la presidencia Severo Fernández Alonso,⁹⁷ considerado su gobierno conservador dio prioridad a la edu-

97 Severo Fernández Alonso Caballero. Nació el 15 de agosto 1849 en Sucre y perdió la vida en Cotagaita-Cochabamba el 12 de agosto de 1925. Gobernó Bolivia desde el 19 de agosto de 1896 al ser elegido constitucionalmente hasta el 12 de abril de 1899, cuando fue derrocado.

cación religiosa y la instrucción teológica. A lo largo de la historia del Ministerio de Instrucción varios gobiernos mezclaban dentro de las funciones de educación otros portafolios como el de culto, agricultura, justicia y relaciones exteriores en el gobierno de Alonso sus funciones abarcaban la instrucción pública y fomento, industria, colonización, correos, telégrafos del estado, caminos y obras públicas entre otros.

Cuadro 35
Presupuesto Anual - Ministro de Instrucción Vicente Ochoa (1897-1898)

Presupuesto Anual Institución - departamento	1897		1898	
	(En \$ Bs.)	Participación	(En \$ Bs.)	Participación
Ministerio de Instrucción	11.520,00	7,79%	nd	0,00%
Revista de Instrucción y Sociedades Geográficas	9.840,00	6,66%	nd	0,00%
Colegio Don Bosco	70.600,00	47,76%	nd	0,00%
Subvenciones	55.860,00	37,79%	nd	0,00%
Total Anual	147.820,00	100,00%	207.480,00	100,00%

Chuquisaca	31.360,00	12,99%	32.204,00	15,75%
La Paz	80.010,00	33,14%	64.916,00	31,75%
Cochabamba	16.981,20	7,03%	11.372,00	5,56%
Potosí	72.460,00	30,01%	31.316,00	15,32%
Oruro	13.780,00	5,71%	24.544,00	12,01%
Tarija	9.192,00	3,81%	9.192,00	4,50%
Santa Cruz	17.668,00	7,32%	20.389,00	9,97%
Varias subvenciones	0,00	0,00%	10.500,00	5,14%
Total	241.451,20	100,00%	204.433,00	100,00%

Fuente: Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898.

Elaboración: Propia.

El Ministro de Instrucción Vicente Ochoa (1897) señala que: “Bolivia ha sido uno de los países en los que se han hecho innumerables ensayos en materia educativa la mayoría de ellos han sido fracasos rotundos, escuelas, colegios e institutos se han abierto y cerrado como el día y la noche como los institutos de minería, agricultura, apicultura entre otros”. Sin embargo, las Escuelas de Taquigrafía creadas en Sucre, La Paz y Cochabamba tuvieron un relativo éxito, toda vez, que sus alumnos eran preparados para las labores legislativas.

Destacan en su administración la conclusión de la construcción del Palacio en Sucre, que no pudo ser utilizado debido a que la sede de gobierno fue trasladada a La Paz; continuaron las exploraciones en el Amazonas; así como la negociación sobre las demarcaciones de límites con Brasil y Argentina con resguardo aduanero para controlar las exploraciones de goma; se construyó la Catedral de La Paz.

En La Paz dicha escuela se inauguró el 5 de febrero de 1897 en una de las aulas del colegio Ayacucho. El curso duraba 2 años de 10 meses cada uno y los cursos eran de 16 a 25 alumnos como mínimo y máximo. La escuela de minas de Potosí fue cerrada por falta de presupuesto y alumnos, la de Oruro quedo solo en Proyecto y el Presidente Alonso creó una “Escuela de Práctica de Ingeniería”⁹⁸ la cual dependía de la Dirección de Obras Públicas y las clases se impartieron en el Colegio Militar, sin embargo dicha escuela se cerró cuando culminó el gobierno de Alonso. Vicente Ochoa falleció en 1898 y se destacan su apoyo a las sociedades geográficas, apoyó la Revista de Instrucción Pública y contribuyó a la divulgación de métodos y sistemas de enseñanza (Revista de Instrucción Pública 1898).⁹⁹

Este segundo ciclo de la historia de la educación se cierra con la llamada Guerra Federal (1898-1899) el cual fue el enfrentamiento entre los revolucionarios liberales paceños y el gobierno de los conservadores chuquisaqueños por el liderazgo de la República de Bolivia, y que acabó con la victoria de los primeros y el traslado de la sede de gobierno ejecutiva y legislativa de facto a La Paz y al cierre del siglo XIX la educación continuaba rezagada.

14. Conclusiones y aspectos a destacar

Desde el nacimiento de Bolivia como República (1825) la instrucción y la educación nunca fue prioridad para las administraciones gubernamentales entre 1825 al 1900. La calidad educativa siempre era precaria, por varias razones primero los profesores eran mal pagados y sus salarios eran extremadamente bajos. Existía una cantidad importante de profesores interinos, las escuelas normales de capacitación docente eran inexistentes. El gobierno no invertía en formación docente y en la esfera institucional se generó pugnas entre la administración municipal de las escuelas y la administración gubernamental lo cual no permitía que las disposiciones y reglamentos se cumplan a cabalidad.

Se intentaba administrar la educación por normativa, leyes, decretos, resoluciones e innumerables disposiciones para instrucción se emitieron desde 1825 las cuales se promulgaban, emitían o abrogaban, y la debilidad institucional no permitía que dicha normativa se implemente de manera efectiva. Se llegó al punto en que la normativa estaba dispersa y necesitaba compilarse.

Los salarios de los maestros o profesores, eran precarios y la profesión por lo general era mal pagada comparada con otras profesiones u oficios, solo alcanzaban a cubrir las necesidades alimenticias básicas. Sus salarios eran comparables a los

98 La cual pretendía graduar, agrimensores, ingenieros geógrafos, arquitectos e ingenieros civiles.

99 Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898.

que se pagaban a los sargentos o cabos del ejército. No contaban con asistencia social ni seguro médico, no existía la jubilación, ni tampoco les correspondía gastos funerarios ni de entierro, su situación era deprimente y compleja.

Los tesoros de instrucción y los presupuestos, por lo general, tenían restricciones o estaban en bancarota, se arrastraban déficits de presupuesto y era complejo de cubrir necesidades de infraestructura, mantenimiento y gasto corriente; por lo que se generaba, el cierre de colegios y escuelas.

El inestable ciclo político y la alta conflictividad, también contribuía al cierre de colegios y escuelas. Cada administración gubernamental se daba a la tarea de reestructurar el organigrama y la estructura de la cartera de instrucción, abrir y cerrar centros educativos, era una actividad recurrente.

Si el presupuesto para la instrucción elemental y secundaria era ínfimo, la educación superior tampoco contaba con recursos. Por ello, sus actividades, currícula, infraestructura, y los haberes para los docentes debían financiarse, diferentes intentos de generar recursos se desvanecían por motivos políticos.

A nivel de la educación superior y de la enseñanza elemental y secundaria, una de las deficiencias que se arrastró desde 1825 fue el déficit de textos escolares y universitarios, como también existía una total carencia de libros y literatura de apoyo para los docentes y alumnos, la poca que existía estaba desactualizada o descontinuada.

En 75 años, la baja calidad de la educación se debió a la ausencia de recursos para poder sostenerla y financiarla a nivel de infraestructura, recursos y personal docente. La infraestructura educativa se encontraba dispersa en los centros urbanos de La Paz, Potosí y Cochabamba, a nivel rural los centros educativos eran inexistentes. Lo remoto de la infraestructura educativa la hacía difícil de controlar, se encontraba lejos de la vigilancia del gobierno, yacen allí abandonadas, olvidadas de las autoridades, entregadas a institutores sin mérito, sin pruebas de exámenes escolares que autentiquen la preparación y el trabajo del regente, y por último sin inspección alguna. La medida de descentralizar la educación a las municipalidades generó más problemas que soluciones el principal problema: el de financiamiento, cualquier avance en educación ya sea por alguna normativa o disposición relativa era eliminada por el nuevo gobierno que asumía funciones de estado desconociendo los avances realizados y finalmente los métodos, capacitación de docentes, currícula, referencias bibliográficas, literatura eran importados de Europa sin considerar las características propias de la cultura educativa en Bolivia.

Por tanto, los primeros 75 años de educación en la República de Bolivia (1825-1900) son caracterizados por incipiente y escaso desarrollo humano, debido a una alta inestabilidad política y a una ausencia de recursos para poder sostenerla.

Entre los procesos de cambio estructural importantes en educación, se identifican, al menos cuatro esfuerzos de reforma educativa en 75 años y uno de

reforma de la educación superior. La primera hacia 1825 en la administración de Simón Bolívar, se inicia una ambiciosa y moderna reforma de la educación, que la pone entre los principales países de la región en pro de la política social. La naciente normativa ponía como política de Estado a la educación e instrucción, consideraba que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo a partir de un plan de educación popular. Administrativamente, se planteó la necesidad de la autonomía de la educación, asociada a la libertad de conciencia de los maestros, sometidos periódicamente a las influencias políticas.

En lo institucional, la Constitución Política del Estado (CPE) de 1839 estableció por primera vez, la creación del Ministerio de Instrucción, esta disposición jerarquizaba a la Instrucción como una de las políticas públicas importantes al igual que los otros tres ministerios creados.

La segunda reforma de la educación fue a partir de 1844, ese año se destaca como uno de los periodos más importantes e interesantes de la legislación escolar desde 1825. Así a partir de 1844 cuando Tomás Frías asume como ministro en el Ministerio de Instrucción, en sus años en Europa hizo seguimiento muy cercano a planes, programas, reglamentos y sistemas educativos de colegios y escuelas europeos ello fue la base para las reformas a la educación de ese período la mayoría de las disposiciones inspiradas en la legislación escolar francesa.

Cinco décadas después del nacimiento de la república, el Presidente Adolfo Ballivián y su Ministro de Instrucción Daniel Calvo iniciaron el llamado “reordenamiento educativo”, cuyo objetivo era encauzar la enseñanza y mejorar el estado de la educación iniciando la tercera reforma educativa desde 1825. Para el año de 1874, se elaboró el “Estatuto General de Instrucción Pública” que contenía medidas pedagógicas e institucionales y organizativas en materia de educación, tras 49 años (1825-1874) de inestabilidad, e improvisación educativa. El estatuto sentó las bases de la estructura integral de la educación boliviana.

La cuarta reforma de la educación en el siglo XIX, fue en el gobierno de Gregorio Pacheco quien inició una importante reforma a nivel institucional, formativo y pedagógico. En 1885 se convocó a un concurso de méritos a docentes, profesores y maestros de especialidad, el cual tenía la novedad de no evaluar conocimientos sino su propuesta a partir de la presentación de los examinados de un programa y método pedagógico. Pacheco, en el campo educativo intentó generar mayores recursos y eficiencia en el gasto a instrucción, intentando establecer institucionalidad y generación de ingresos, para lo cual propuso la creación de un “Banco de Instrucción” que sustituirían a las Cajas de Instrucción para resolver el eterno problema del financiamiento educativo.

En lo que respecta a la primera reforma de la educación superior, se dio entre 1831 y 1842 en el Gobierno de Andrés de Santa Cruz el primer presidente de descendencia indígena de Bolivia, así, el Dr. Juan Ignacio Gorriti presentó una propuesta de reforma de la enseñanza universitaria a partir del Plan Pedagógico

y Proyecto de Reforma a la Organización Universitaria de Bolivia. Pretendía modificar la distribución de las universidades a nivel nacional, la currícula, actividades docentes, iniciando la reforma en estructura y contenidos de la antigua organización universitaria establecida en la colonia.

En lo que se refiere género, fue siempre problemático para los encargados de proveerla y se constituyó en un rezago la educación hacía las mujeres en todos sus niveles, en 1861 por Decreto del 23 de noviembre se creó en Santa Cruz un Colegio de Educandas, y se dispuso también la creación de un colegio de niñas para fortalecer la educación femenina que por falta de presupuesto e infraestructura educativa había sido descuidada desde el inicio de la República. En general, los colegios de Educandas y de niñas se circunscribían a enseñar oficios domésticos y femeninos y no aportaban conocimiento y capacidad intelectual para que puedan optar a una carrera profesional y puedan tener acceso a la universidad. En esas condiciones, era claro, que la enseñanza elemental y superior privilegiaba estrictamente a los varones.

Es de destacar siempre que la Educación femenina se vio favorecida con el aporte de la Iglesia Católica la cual, por ejemplo, fundó el “Colegio Santa Ana” en 1879 el cual es uno de los establecimientos educativos femeninos más antiguos bajo la tutela de las Hijas de Santa Ana, cuya gran obra de la educación femenina fue el sinónimo de la educación femenina en la República. La fundadora de la congregación la madre Rosa Gattorno ante un pedido especial formulado por las autoridades nacionales envió desde Italia a las primeras educadoras religiosas que se hicieron cargo de la escuela municipal gratuita de mujeres la cual ocupaba el local del Teatro Municipal en la calle Jenaro Sanjinés en La Paz. Otro ejemplo destacable es el caso de las “Hermanas del Buen Pastor. Las primeras religiosas del buen pastor llegaron a Bolivia el 10 de febrero de 1892 fundando el Colegio Nuestra Señora de La Paz conocido actualmente con el nombre de Inglés Católico. Desde su fundación se dedicaron a la educación a través de nuevos métodos y procedimientos pedagógicos especialmente orientado a las mujeres.

En varios gobiernos desde Aniceto Arce, Mariano Baptista y Alonso ordenes católicas ingresaron al país y se hicieron cargo de la educación varias de ellas de la educación femenina. La enseñanza libre era concedida a organizaciones religiosas.

La enseñanza primaria o elemental era tuición de los municipios que no contaban con presupuesto para sostenerla. La falta de presupuesto hizo que suspendieran becas e inversión en infraestructura.

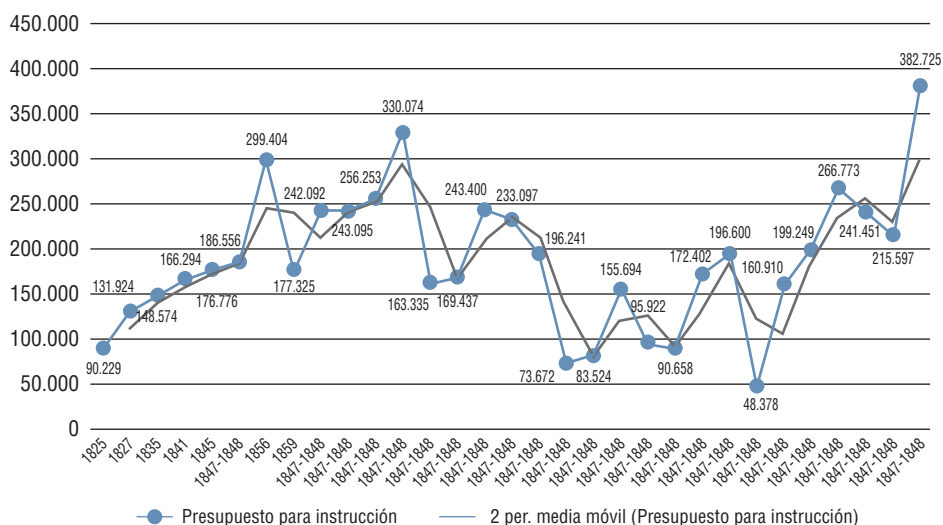
Por décadas, la calidad docente era un problema que se arrastró desde la fundación de la República. Era difícil y complicado armonizar normativa referente a instrucción y educación entre el Municipio y el Gobierno central.

Los cancelarios de las universidades no contaban con capacidad ni recursos para inspeccionar y hacer seguimiento a planes, programas y métodos educativos, la tarea de supervisar la enseñanza elemental y secundaria nunca funciono a cabalidad.

La situación en el área rural era más dramática que en el área urbana, pero ambas tenían problemas comunes: falta de presupuesto, ausencia de docentes capacitados, falta de equipamiento, entre otros.

Anexos

Primeros 75 años de presupuesto para instrucción: 1825-1900
(En pesos bolivianos)



Fuente: Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827); Cortes, M, J. (1861). Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928). Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente (1856 - 1857). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884). Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872), Boletín de Instrucción Pública - 1873. Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876). Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazú. (1877). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895). Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898.

Elaboración: Propia.

Cuadro A Gasto Corriente en Recursos Humanos - Nivel y Escala Salarial (1825 - 1872)

Colegios de Ciencias - 1825		
Sueldos y Salarios - Anual - En esos bolivianos	Participación	
Rector	1.200	41,38%
Vicerrector	600	20,69%
Ministro (Secretario / Regente)	500	17,24%
Catedráticos	600	20,69%
Total Sueldos y Salarios	2.900	100,00%
Escuelas de Primeras Letras - 1827		
Sueldos y Salarios - Anual - En Pesos bolivianos	Participación	
Maestro de Primaria	180	19,57%
Maestro de Secundaria	240	26,09%
Maestro de Aritmética y Gramática	300	32,61%
Maestro de Dibujo y Diseño	200	21,74%
Total Sueldos y Salarios	920	100,00%
Colegios de Ciencias - Haberes - Salarios - Anuales 1827-1829		
Sueldos y Salarios - Anual - En Pesos bolivianos	Participación	
Rector	1.400	50,00%
Vicerrector	500	17,86%
Ministro	400	14,29%
Catedráticos de Ciencias Humanas	500	17,86%
Colegios de Huérfanos de - Haberes - Salarios - Anuales 1831		
Traspaso Rentas del Hospicio de Mendigos	Participación	
Maestros	400	62,50%
Maestro de Artes	120	18,75%
Maestros Mecánicos	120	18,75%
Total Haberes	640	100,00%
* Colegio de Huérfanos de Chuquisaca en el Convento de Santo Domingo: 20 becados		
* Colegio de Huérfanos de La Paz en el Hospicio de Mendigos: 20 becados		
Primer Colegio Normal de La Paz - Haberes - Anuales 1835		
Sueldos y Salarios - Anual - En Pesos bolivianos	Participación	
Director	6.000	75,95%
Subdirector	1.500	18,99%
Maestros	400	5,06%
Total Haberes	7.900	100,00%
Otros Salarios y Remuneraciones - A modo de Comparación - Anual - 1835		
Rectores de Colegio	1.000	35,40%
Intendente Policial	1.500	53,10%
Maestros del Colegio de Educandas	175	6,19%
Maestros Provinciales	150	5,31%
Total	2.825	100,00%
Personal Docente - 1845		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Participación	
Profesores de clase 6ta.	600	22,22%
Profesores de clase 5ta.	600	22,22%
Profesores de latinidad y literatura	700	25,93%
Profesores de lenguas	800	29,63%
Total Anual	2.700	100,00%
Pensiones Escolares (Anual)	12	

Personal Docente - 1859		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Participación	
Profesores de Instrucción Superior	400	25,00%
Profesores de Instrucción Elemental Completa	300	18,75%
Profesores de Instrucción Elemental Incompleta	200	12,50%
Profesores de Ambas: Completa o Incompleta	700	43,75%
Total Anual	1.600	100,00%
Pensiones Escolares (Anual)	12	
Personal Docente - 1861		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Pesos Bs.	Participación
Cancelarios	1.400	48,28%
Profesores de Secundaria	700	24,14%
Profesores de Primaria Superior	400	13,79%
Profesores de Elemental	200	6,90%
Profesores de Provincias	200	6,90%
Total Anual	2.900	100,00%
Colegio Junín de Sucre - Personal Docente - 1872		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Pesos Bs.	Participación
Rector Sobresueldo	200	3,79%
Profesor de Filosofía e Historia	700	13,27%
Profesor de Literatura y Religión	700	13,27%
Profesor de Ciencias Naturales y Física	700	13,27%
Profesor de Latinidad Superior e Historia Sagrada	700	13,27%
Profesor de Matemáticas	700	13,27%
Profesor de Latinidad y Religión	700	13,27%
Profesor de Francés	700	13,27%
Portero	150	2,84%
Gastos de Escritorio	25	0,47%
Total Anual	5.275	100,00%
Escuela de Huérfanos - Personal Docente - 1872		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Pesos Bs.	Participación
Directora	400	5,28%
4 Profesores de Instrucción Superior	1.200	15,83%
5 Profesores de Instrucción Elemental	1.250	16,49%
Capellán	120	1,58%
Pensiones para 41 becados a 10 Peso cada uno	4.100	54,08%
Criadas	192	2,53%
Portera	120	1,58%
Útiles y materiales	100	1,32%
Gastos de Escritorio para profesores	100	1,32%
Total Anual	7.582	100,00%
Escuela Primaria - Personal Docente - 1872		
Sueldos y Salarios - Mensuales	Pesos Bs.	Participación
Director General de Primaria	1.000	35,71%
Regente Primaria Superior	400	14,29%
Regente elemental completa	300	10,71%
Regente elemental incompleta	200	7,14%
Maestra Instrucción Superior	400	14,29%
Maestra Instrucción Completa	300	10,71%
Maestra Instrucción Incompleta	200	7,14%
Total Anual	2.800	100,00%

Fuente: Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827); Cortes, M. J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarreal, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente (1856 - 1857) Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884). Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872), Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876), Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazu. (1877). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895). Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898, Reyeros, R. (1952); Suárez, F. (1963).

Elaboración: Propia.

Cuadro B
70 años de Inversión en Infraestructura Educativa - Nivel y Cantidad (1825-1895)

Infraestructura Educativa	1825/26	1827/29	1830-1835	1841	1845	1847/48	1855	1857	1861	1862	1869	1871
Seminario Eclesiástico	0	1	2	2	2	2	2	3	0	0	2	2
Colegios de Ciencias	5	6	5	6	2	2	2	5	0	0	0	0
Colegios de Huérfanos	8	8	6	7	4	0	0	0	5	5	2	2
Colegios de Educandas	0	0	6	8	5	5	5	8	0	3	8	8
Institutos Fiscales y Particulares	0	0	0	0	0	0	6	7	0	0	0	0
Colegios de Artesanos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Colegios Secundarios	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	7	7
Escuelas Primarias	4	80	140	152	179	179	180	266	191	122	284	212
Escuelas de Adultos Completas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuelas de Adultos Incompletas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universidades	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	3	3
Colegio de Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Normal de Tarija	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Superior en Sicasica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Infraestructura	17	95	159	175	192	188	195	289	205	139	306	234

Infraestructura Educativa	1872	1873	1877	1882	1884	1885	1887	1889	1890	1994	1895
Seminario Eclesiástico	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Colegios de Ciencias	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0
Colegios de Huérfanos	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Colegios de Educandas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Institutos Fiscales y Particulares	17	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
Colegios de Artesanos	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Colegios Secundarios	9	7	15	22	18	21	6	22	8	32	7
Escuelas Primarias	302	191	197	195	194	197	180	506	506	481	516
Escuelas de Adultos Completas	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escuelas de Adultos Incompletas	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universidades	3	3	nd	3	3	3	5	5	5	5	5
Colegio de Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Escuela Normal de Tarija	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Escuela Superior en Sicasica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total Infraestructura	372	208	212	220	215	221	195	542	522	519	528

Fuente: Informe al Congreso de la Republica del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827); Cortes, M. J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarroel, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente (1856 - 1857) Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884). Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872), Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876), Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazu. (1877). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895). Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898.

Elaboración: Propia.

Cuadro C
Distribución descentralizada de los presupuestos para instrucción (1825-1898)
(En Pesos Bolivianos)

Departamento	1825	1827-1829	1830-1835	1841	1845	1847-1848	1856	1869-70	1872-1873	1874
Cochabamba	21.172,00	n.d.	27.000,00	29.000,00	n.d.	n.d.	n.d.	28.119,44	43.870,00	3.200,00
La Paz	21.122,00	n.d.	35.500,00	47.094,00	n.d.	n.d.	n.d.	40.877,50	54.742,00	0,00
Sucre	22.046,00	n.d.	31.344,00	32.500,00	n.d.	n.d.	n.d.	31.768,00	44.900,00	21.060,00
Santa Cruz	0,00	n.d.	11.450,00	12.200,00	n.d.	n.d.	n.d.	8.509,75	7.688,00	4.140,00
Tarija	0,00	n.d.	2.000,00	2.500,00	n.d.	n.d.	n.d.	3.682,40	7.046,00	0,00
Litoral	0,00	n.d.	1.500,00	1.800,00	n.d.	n.d.	n.d.	0,00	0,00	0,00
Oruro	6.652,00	n.d.	8.600,00	9.100,00	n.d.	n.d.	n.d.	6.812,34	17.205,00	0,00
Potosí	19.217,00	n.d.	31.180,00	32.100,00	n.d.	n.d.	n.d.	22.784,80	28.870,00	13.415,00
Beni	0,00	n.d.	0,00	0,00	n.d.	n.d.	n.d.	1.184,00	1.680,00	1.344,00
Cobija	0,00	n.d.	0,00	0,00	n.d.	n.d.	n.d.	2.460,00	2.290,00	10.800,00
Total	90.209,00	131.294,00	148.574,00	166.294,00	176.776,00	186.556,00	299.404,00	146.198,23	208.291,00	25.959,00

Departamento	1877	1879-1880	1881-1882	1884	1891	1893	1894	1895	1897	1898
Cochabamba	53.508,30	0,00	4.800,00	40.016,00	0,00	22.052,00	15.452,00	9.962,00	16.981,20	11.372,00
La Paz	41.801,00	0,00	10.800,00	54.696,00	26.200,00	52.916,00	62.658,80	51.500,00	80.010,00	64.916,00
Sucre	21.936,40	29.800,00	24.800,00	42.312,00	4.000,00	24.332,00	n.d.	29.724,00	31.360,00	32.204,00
Santa Cruz	0,00	5.636,00	1.000,00	18.670,00	8.580,00	7.220,00	7.460,00	8.490,00	17.668,00	20.389,00
Tarija	0,00	5.796,00	2.884,50	0,00	1.424,00	8.492,00	10.052,00	9.952,00	9.192,00	9.192,00
Litoral	0,00	14.440,00	14.240,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Oruro	8.699,10	3.000,00	7.000,00	0,00	8.174,00	19.816,00	17.476,00	25.848,00	13.780,00	24.544,00
Potosí	27.171,55	14.000,00	13.000,00	0,00	0,00	11.136,00	12.416,00	16.156,00	72.460,00	31.316,00
Beni	0,00	1.000,00	1.000,00	0,00	0,00	14.946,00	20.086,00	27.936,00	ns	21.664,00
Cobija	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	153.116,35	73.672,00	79.524,50	155.694,00	48.378,00	160.910,00	145.600,80	179.568,00	241.451,20	215.597,00

Fuente: Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827); Cortes, M, J. (1861); Pinilla, S. (1875); Villarreal, N. (1921), Rodríguez C. (1928), Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente (1856 - 1857) Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884). Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870), Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872), Boletín de Instrucción Pública - 1873, Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876), Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazú. (1877). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894). Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895). Revista de Instrucción Pública de Bolivia. Tomos del 1 al 22 de 1897 a 1898.

Elaboración: Propia.

Notas: 1825: Decreto Ereccional de Bolívar, asignando renta a instrucción. No incluye rendimientos de las Cajas de Censos, impuesto sobre harinas y trabajo de huérfanos.

1827: Primer Presupuesto de Instrucción, aprobado por Ley del 02 de enero de 1827.

En 1841 el presupuesto de La Paz incluye el presupuesto del Ministerio de Instrucción.

1874: el presupuesto departamental es modesto debido a la descentralización de la instrucción a las Municipalidades.

1877: el presupuesto en total era de 196.241 que incluía para el Ministerio 43.124,65 Pesos y a nivel regional la asignación presupuestaria era de 153.116,35.

1881-1882: el presupuesto en total era de 83.524 que incluía al Ministerio de Instrucción y a nivel regional la asignación presupuestaria era de 79.524,50.

Entre 1879 y 1882 los presupuestos al Departamento del Litoral eran altos ello por la Guerra del Pacífico con Chile.

1895: Incluir Bs. 10.204,62 presupuesto para escuelas provinciales.

En 1898 al presupuesto hay que sumarle las subvenciones por un valor de 10.500 el total del presupuesto es 226.097.

nd: No disponible.

Anexo normativo

Año	Disposición	Observaciones
1825	Decreto Supremo 10 de octubre de 1825 referido a la "Instrucción Educativa de la República". Primera Reforma educativa.	Objetivo: Establecer el inicio de la educación pública en Bolivia y mejorar las condiciones educativas de los centros mineros. Pero, además: <ul style="list-style-type: none"> - Creación en cada ciudad y/o capital de departamento una "Escuela de Educación Primaria. - Crear un "Colegio de Ciencias y Artes".
1825	Nombramiento de Simón Rodríguez como "Director de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes, de minas, agricultura y caminos públicos de la República". Primera Propuesta Educativa. "Plan de Educación Popular"	La primera propuesta educativa más ambiciosa y visionaria fue de Simón Rodríguez la "Educación Popular (1825)" su plan como primera propuesta de instrucción educativa basada en formar técnicos y especialistas en diferentes oficios se adecuaba al estado en el que Bolivia comenzaba su vida independiente. El Plan Educativo de Rodríguez (Plan de Educación Popular) consistía en instruir a la juventud en las primeras letras, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, ejercicios militares y oficios mecánicos.
1826	22 Decretos Presidenciales para la creación de 17 unidades educativas de enseñanza. Primera medida de inclusión de los indígenas a los centros educativos. Presidencia de José Antonio de Sucre	El 10 de enero de 1826 asume la Presidencia José Antonio de Sucre a partir de la Constituyente de 1825, se encargó de ordenar la administración pública creando Secretarías de Estado, organizó el territorio en cinco departamentos y a nivel subnacional los dividió en provincias y cantones y asignó la administración gubernamental a Prefectos y Gobernadores, estableció al Censo y el empadronamiento como base de las finanzas públicas.
1826	Propuesta de Estatuto de Educación 23.12.1826	Presentación del proyecto a la Comisión de Instrucción. Conformada por los Diputados Manuel Martín y José Manuel Losa.
1827	Se Promulga el Estatuto de Educación el 9 de enero de 1827	Establece: <ul style="list-style-type: none"> - Escuelas primarias en las capitales de cantón y pueblos de más de 200 habitantes. - Enseñanza de Lectura, escritura por el "Método de la Enseñanza Mutua"¹⁰⁰ - Enseñanza de Religión, Moral y Agricultura.

100 Según el Museo virtual de la Historia de la Educación, la enseñanza mutua, también conocida como lancasteriana o monitorial, fue un modo de organización escolar y método de enseñanza establecido, primero en Madrás (India) en 1796 por el pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), y dos años más tarde, con algunas variantes, por el cuáquero Joseph Lancaster (1778-1838) en Borough Road (Londres). En Inglaterra sería promovida, en el primer caso, por la anglicana National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church throughout England and Wales, fundada en 1811, y, en el segundo, por la Royal Lancasterian Society creada en 1808, que en 1814 se convertiría en la British and Foreign School Society. Posteriormente, en los cuarenta primeros años del siglo XIX, este nuevo sistema o método de enseñanza se difundiría por diversos continentes y países gracias al apoyo oficial y de sociedades filantrópicas. La adjetivación como mutuo o monitorial de este método se debe al hecho de que la enseñanza de los alumnos, formando grupos de ocho, corría cargo, no del maestro, como sucedía en los sistemas individual y simultáneo, sino de otros alumnos aventajados, que habían sido previamente formados con tal fin, como monitores, por el maestro. Además de estos monitores para la enseñanza de las distintas materias o actividades de la escuela primaria existían otros para las funciones de vigilancia y orden. Creado para responder, con un bajo coste, a las necesidades de escolarización existentes en las ciudades, este método requería una gran, única, rectangular y espaciosa sala (presidida, en alto, por la mesa del maestro rodeada en ocasiones por una balaustrada), para unos 150 a 350 alumnos, sentados en bancos corridos para diez y seis de ellos (1/138, 1/210, 1/211, 1/156), en cuyos lados colgaban o se hallaban carteles o dispositivos para la enseñanza de la lectura, y del cálculo, alrededor de los cuales se distribuían en forma de semicírculo (1/141, 1/137, 1/213, 1/214), con su monitor al frente, grupos de ocho alumnos (Museo virtual de la Historia de la Educación, 2017 – En: <http://www.um.es/muvhe/> Consultado el 05.01.2022).

Año	Disposición	Observaciones
		<ul style="list-style-type: none"> - En las capitales provinciales: Aparte de Lectura y escritura Perfectas, religión y moral junto con gramática castellana, agricultura, industria y veterinaria. - En las capitales de departamento: Toda la currícula anterior y aritmética, dibujo y diseño, en donde solo participaran los mejores alumnos. - En capitales de departamento los colegios enseñaran Castellano, latín, francés e inglés, Retórica, Filosofía, Jurisprudencia y Medicina. - Los maestros serían designados por los Prefectos y las Juntas de Beneficencia y las dotaciones: Para primaria: 180 pesos anuales, 240 para secundaria y 300 los que enseñen aritmética y gramática y 200 para profesores de dibujo y diseño. <p>Las escuelas no eran gratuitas se pagaban dos reales mensuales en primaria y 4 en secundaria.</p> <p>Criticas: El estatuto no pudo cambiar el plan de estudios de las escuelas primarias que repetían la currícula de las escuelas de la Colonia. Y el estatuto difícilmente se adaptó a las necesidades de la educación de la población.</p>
1827	Ley del 7 de enero de 1827	Se Proclama la libertad del aprendizaje y de enseñanza. Y establecía el sistema Mutuo como sistema de enseñanza.
1827	Decreto Reglamentario del 28 de octubre de 1827. Para los Colegios de Ciencias y Artes. - Reglamentaba la Ley del 07.01.1827	<ul style="list-style-type: none"> - Consta de 21 capítulos y 68 artículos. Considerada la matriz educativa de más de medio siglo. - Abarca temas administrativos, pedagógicos y docentes. - El rector deberá ser ciudadano de reconocida probidad y literatura. Su misión Principal era conducir el Régimen y educación Moral. - La mesa es el lugar donde se imparte las lecciones con oportunidad. - Establece un régimen de castigos. Los lunes son de moral y práctica. - El ministro es el encargado de educación física (sanidad, desarrollo del cuerpo), Equitación y esgrima. - El ministro cuida que el catedrático de botánica y medicina explique a la mesa los alimentos presentados. - El colegio debía contar con un capellán eclesiástico, virtuoso e ilustrado. - Los catedráticos debían tener moralidad, decoro e urbanidad. - Los cursantes (estudiantes, participantes) debían clasificarse en internos y externos, gratuitos o pensionistas. Los que pagan pagaran 100 pesos anuales y los que no 10. - La edad de admisión mínima es 10 y la máxima 16. - Contaban con dos niveles inmediata inferior y clase superior. - Para eventos oficiales debían vestir frac, pantalón chaleco, medias, corbata negra, y sombrero redondo con escarapela y cinta del color de la bandera, lo que establecía el fuerte arraigo colonial (Sarmiento, D. 1848).¹⁰¹
1828 - 31	Propuesta Congresal - Capitulo 3ro de la Ley de la Constituyente	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del Instituto Nacional en Chuquisaca de rango superior a la Universidad y debía sustituirla. Para que trabaje en las ciencias y artes. Tener a su cargo la biblioteca, museo nacional, jardín botánico, laboratorio, instrumento fisico/ matemáticos, anfiteatro, anatómico y observatorio astronómico. - Propuesta de creación de una Universidad en La Paz. <p>Pese a la propuesta la mayoría de los diputados consideraban inútiles a las Universidades por considerarse que fue un instrumento de la Colonia. Los institutos nunca funcionaron y al final se impusieron la Universidades como órgano rector de la educación superior.</p>
1831	Plan Pedagógico y Proyecto de Reforma a la Organización Universitaria de Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> - Pretendía modificar la distribución de las universidades. - Currícula, actividades docentes. - Recomendó las Carreras de Mineralogía en Potosí. - La Ciencia de la Legislación Política, Económica, derecho público, natural y de gentes, jurisprudencia civil y canónica a Chuquisaca. - Matemáticas a La Paz. - Física experimental, medicina, anatomía, química, geología, y demás ciencias naturales a Cochabamba

101 Sarmiento, Domingo F. (1848). Educación Popular. Edición homenaje al centenario de su primera edición. 1848-1949. Editorial Lautaro. Buenos Aires. Argentina.

Año	Disposición	Observaciones
1831	Ley del Congreso 07.09.1831	<ul style="list-style-type: none"> - Colegio Mineralógico se convierte en Colegio de Ciencias y Artes. - Se crean las cátedras de gramática castellana y latina, filosofía, derecho y en las ramas científicas matemáticas, química y mineralogía. - Lo paradójico potosí desde 1640 se especializó en el arte de los metales y para la creación del Colegio de Ciencias y Artes no contaba con ningún profesor de Mineralogía.
1831	Congreso dictó la Segunda Constitución Política del Estado.	<ul style="list-style-type: none"> - En el ámbito educativo establece al Poder Ejecutivo la atribución de fundar las Escuelas Militares, y al Poder Legislativo preparar la Leyes de Imprenta, estudios y métodos de enseñanza pública. - El Presidente sería el encargado de presupuestar fondos para las escuelas Militares y Náuticas, Villarreal, N. (1921). - Se crea también el Instituto Nacional y de las Sociedades Literarias.
1835	Decreto Ereccional. 27.01.1835	<ul style="list-style-type: none"> - Para la Creación del Colegio Normal de La Paz, incorporado a la Universidad de San Andrés. - Se proponía la primera normal para perfeccionar la instrucción pública.
1837	Reglamento para los Colegios de Huérfanos. 27.02.1837	<ul style="list-style-type: none"> - Para fomentar el desarrollo de los oficios y talleres. - Curtiembre, talabartería, tejidos, hilados, herrería, armería, carpintería y zapatería. - Las funciones de los Directores eran similares a la de los Rectores.
1838	9 de julio de 1838 Santa Cruz dicta un reglamento complementario a la Ley emitida por Sucre (09.01.1827)	<ul style="list-style-type: none"> - Establece las características y funciones de las escuelas. - Divide a las escuelas primarias en primaria elemental y la secundaria - Establece además que la instrucción se divide en pública y privada.
1839	La CPE de 1839 crea el primer Ministerio de Instrucción.	<p>Atribuciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - La obligación de ejercer la autoridad en todas las escuelas. - Ocuparse de la educación científica y artística en colegios, academias y universidades. - Creación del Instituto Nacional y Sociedades Literarias y Artísticas. - Fomento a la maquinaria, inventos, útiles e imprenta. - Mejora de bibliotecas, museos y otras entidades educativas. - Inspección de fondos destinados a instrucción pública y cuidado de su buena recaudación e inversión. - Autorización de títulos o despachos y servicios educativos. - Ejecución de leyes, decretos, reglamentos emanados por el Ejecutivo.
1839	Decreto del 16 de Noviembre de 1839	<ul style="list-style-type: none"> - Nombramiento del primer Ministro de Instrucción Don Tomás Frías.
1842	Decreto del 17 de junio de 1842	<p>La invasión del Perú ocasionó entre 1841 y 1842 el cierre de todos los centros educativos, este decreto establecía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El restablecimiento de labores educativas de Universidades, Colegios de Ciencias y Artes y Colegios de Educandas, declarando la vigencia la normativa y reglamento de 1826 y 1827.
1843	Decreto del 22 de septiembre de 1843	<ul style="list-style-type: none"> - Elimina la gratuidad y las becas a estudiantes de ciencias exactas y naturales. - Se crea el Cargo de Director General de Educación.
1843	Circular del 11 de diciembre de 1843	<ul style="list-style-type: none"> - Obligaba a los párrocos a sostener en sus parroquias escuelas de primeras letras para los hijos de los feligreses de sus parroquias. El ministro de Instrucción Dn Manuel Cruz Mendez mediante Resolución Suprema del 16 de septiembre de 1844 confirma dicha circular en respuesta al Arzobispo Metropolitano de la Plata.
1844	Ley del 16 de noviembre de 1844	<ul style="list-style-type: none"> - Creó en el Beni el Colegio Normal de Artes, posteriormente el 22 de noviembre se promulgó la Ley asignando nuevas atribuciones al portafolio de instrucción.
1845	Reforma de la Enseñanza Superior. Decreto del 25 de agosto de 1845. Decreto Orgánico de las Universidades (Estatuto Orgánico, presentado como proyecto el 02.07.1845)	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en la Legislación Escolar y Universitaria Francesa Constaba de 11 títulos y 74 artículos. - El capítulo 1ro estaba consagrado a la organización de las Universidades. - La Universidad estaba encargada de la enseñanza en la Facultades Universitarias, colegios y liceos, instituciones y pensiones, escuelas públicas o particulares en el distrito respectivo a cada universidad. - La Universidad contaría con 3 distritos universitarios correspondientes a 3 universidades. - Distrito Universitario de Sucre: Chuquisaca, Potosí, Tarija y la Provincia del Litoral. - Distrito Universitario de La Paz: Oruro, La Paz y el Beni. - Distrito Escolar de Cochabamba: Cochabamba y Santa Cruz.
1845	Reforma de la Enseñanza Primaria: Método de Enseñanza en los Colegios del 15 de octubre 1845.	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza debía comprender: lengua castellana y latina, francés, inglés y alemán, aritmética, algebra, geometría y trigonometría rectilínea. Geografía e historia, elementos de historia natural y física, religión y filosofía. Adicionales: Dibujo, canto y Música. - Dos grados se identifican: inferior y superior cada uno de 6 años.

Año	Disposición	Observaciones
1851	Ley el 14 de agosto de 1851	– Establecía que el Poder Ejecutivo debía proporcionar a los niveles de Primaria y Secundaria libros de enseñanza adoptados en las universidades de España.
1851	Decretos de Creación de Infraestructura	– En la ciudad de La Paz se fundó el Liceo Belzu y en Cochabamba la Escuela de Artes y Oficios y por ley del 24 de septiembre de 1851 el Externado de Niñas en el antiguo Colegio de Educandas que seguiría en método Morin de enseñanza.
1853	18 de agosto de 1853	– El Ministro de Instrucción Dn. Joaquín de Aguirre clausura las facultades de Derecho en las ciudades de La Paz y Cochabamba debido a que existían muchos profesionales en dicha área. En septiembre del mismo año se produjeron dos hechos importantes.
1853	3 de octubre de 1853	– Se emitió un reglamento que definía la estructura de los colegios, así un colegio estaba definido como un internado o externado cuyo objeto era dar a la juventud de las clases pobres la instrucción moral y artística.
1855	Casa de Asilo para niños, noviembre de 1855 Primer kindergarten del país	– En el gobierno de Córdova uno de los proyectos importantes (sino el único) fue una Casa de Asilo para niños, entre tres a siete años, en Potosí (noviembre de 1855) que comprendía apoyo educativo para su inicio en el Instrucción Primaria popular y podría decirse que fue el primer kindergarten del país.
1856	Se decretó un nuevo reglamento para los colegios de Artes y Oficios.	– El segundo evento más importante del gobierno de Córdova en el campo educativo, se produjo en 1856, en el cual decretó un nuevo reglamento para los colegios de Artes y Oficios, donde se establecía una nueva estructura presupuestal y orgánica.
1857	Se fomenta con mayor interés la Educación Superior. Administración Gubernamental de Linares.	– El 9 de septiembre de 1857 asume José María Linares Lizarazu consideraba que la educación no solo estaba ligada a la edificación de infraestructura o a reducir el analfabetismo, sino que se debía fomentar la educación superior a partir del fomento a los institutos profesionales. Linares conocía la problemática educativa toda vez que fue catedrático y ex-rector del Colegio Pichincha de Potosí.
1858	Se publica el primer texto de enseñanza de educación pre escolar	– En base a la Casa de Asilo de Potosí el Profesor B.T. Medinaceli publica el primer texto de enseñanza de educación pre escolar titulado: Manual para los Institutores e Institutrices, de Salas de Asilo y Escuelas Primarias, donde establecía los principios y la metodología de enseñanza e instrucción para la infancia y la adolescencia.
1858	Decreto del 22 de mayo de 1858	– Se crea la primera Escuela de Dibujo Lineal.
1858	Decreto del 24 de mayo de 1858	– Se restituyen la Municipalidades en la estructura política de la Republica. Las cuales fueron eliminadas de la estructura por el Presidente.
1859	Decreto del 24 de noviembre de 1859	– Se ordenó la devolución de los Colegios Seminarios a las autoridades Conciliares (Iglesia). – El Clero será el encargado de propagar el dogma y la moral evangélica, la instrucción y la educación de los jóvenes que se dedican al estado eclesiástico.
1859	Decreto del 1ro de diciembre de 1859. Primer Reglamento para los Colegios de Educandas.	– Divide en enseñanza elemental y superior. – Regula las actividades y materias educativas.
1859	Decreto del 31 de diciembre de 1859. Primer Reglamento para las escuelas de educación primaria.	Establece dos niveles: Elemental y Superior. Y a la currícula establecida se incluyó, además: – Elemental: Sistema legal de pesas, medidas y monedas. Agricultura y veterinaria. – Superior: Aritmética mercantil, economía.
1860	20 de abril de 1860	– El Ministro de Instrucción Evaristo Valle emitió disposiciones para la provisión de material escolar, en especial a los niños pobres.
1861	El Congreso de la Republica el 17 de junio de 1861	– El Congreso de la República lanzo una ordenanza estableciendo con carácter obligatorio a los sacerdotes a crear escuelas en los lugares en donde no existía presencia del Estado. – Se crean las escuelas parroquiales.
1867	01.01.1867 se publicó el primer número del "Boletín de Instrucción Pública".	– Tenía el objetivo de compilar y publicar toda la legislación vigente relacionada con la instrucción y la educación en Bolivia, pero además mostraba las actividades escolares y así llevar un registro del sector.
1867-68	Creación de las Escuelas Centrales	– En la Presidencia de Melgarejo y junto al Ministro de Instrucción Presbítero Revollo crearon la Escuelas Centrales, que concentrarían los establecimientos en núcleos centrales, toda vez que la estructura de centros diseminados a lo largo y ancho de la república no permitía el control del personal docente ni tampoco el seguimiento a los métodos de enseñanza. Las Escuelas Centrales se crearon en Cochabamba, Potosí y La Paz para la instrucción elemental y primaria de los varones

Año	Disposición	Observaciones
1871	Libertad de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> En 1871 se promulgó la novena Constitución Política del Estado (CPE) en su artículo 4to prescribe la enseñanza bajo vigilancia del Estado, dando inicio y autorizando la instrucción particular. Sanjinés, J. (1898) menciona que esta disposición es el primer paso para la "Libertad de Enseñanza", otorgando la competencia científica y pedagógica comprobadas de los profesores. La reglamentación se la hace a partir del Decreto del 5 de mayo de 1872 que estableció en el país "Libertad de Enseñanza".
1872	Creación de las Escuelas Nocturnas	<ul style="list-style-type: none"> El Ministro de Instrucción Melchor Terrazas promulgo el decreto del 29 de abril de 1872 creando las escuelas nocturnas y dominicales de adultos en las capitales departamentales
1875	Liquidación Escolar	<ul style="list-style-type: none"> En el ámbito financiero Tomás Frías para descentralizar la educación dispuso que los Tesoreros de Instrucción debían realizar estados de caja para que sean transferidos a los Tesoros Municipales para que a nivel local se hagan cargo de la instrucción pública. Ello provoco para que el año 1875 sea conocido como el de la "Liquidación Escolar" por falta de recursos financieros se pusieron en arrendamiento los locales de los colegios secundarios, se cerraron en Chuquisaca el Colegio Junín, en Potosí el Colegio Pichincha, en Tarija el Colegio San Luis, en La Paz el Colegio Ayacucho, en Oruro el Colegio Bolívar y en Cochabamba el Colegio Sucre.
1876	La propuesta de la Libre Enseñanza había fracasado	<ul style="list-style-type: none"> El 4 de mayo de 1876 por la vía del golpe de estado asume la presidencia Hilarión Daza, para ese año la propuesta de la Libre Enseñanza había fracasado y no logro el objetivo de mejorar la educación a partir de la privatización de la enseñanza, ni tampoco logro fomentar la creación de nueva infraestructura educativa. La política educativa se encontraba nuevamente a la deriva. Daza en un discurso político prometió difundir la enseñanza popular y volver a subvencionar la instrucción pública y mediante el decreto del 10 de agosto de 1877 se estableció que la instrucción debía ser pública y estar a cargo de la administración gubernamental, pero que también se establecía que la enseñanza privada debía mantenerse.
1877	17 de agosto de 1877	<ul style="list-style-type: none"> Asumió como Ministro de Instrucción Agustín Aspiazu en su Memoria al Congreso de 1877 describió los problemas de la libertad de enseñanza, primero los institutos superiores funcionaban sin ninguna regulación y anarquía, los profesores dictaban clases en sus domicilios privados, la educación no era de calidad y la infraestructura y su creación no consideraba demografía y necesidades de la población estudiantil.
1878	Shocks covariantes e idiosincráticos azotan la República de Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> En 1878 la población boliviana y el sector agrícola en Sucre, pero principalmente en Cochabamba se enfrentaron a una sequía que redujo drásticamente la producción de alimentos y disminuyó considerablemente su provisión a los centros mineros; la sequía vino acompañada de peste y hambre, las langostas devastaron la producción agropecuaria del Gran Chaco. Ello provocó que los Tesoros de Instrucción en La Paz y Cochabamba (los departamentos más ricos) se suprimieran y pasarán nuevamente a jurisdicción de los Consejos Departamentales. A finales de 1878, las clases medias y populares recorrían las calles en busca del denominado "Pan barato", en Sucre se instituyó la "Olla del Pobre" que apoyaba aproximadamente a 500 familias, mujeres y niños. En Tarija por falta de presupuesto no era posible restituir los colegios secundarios, el municipio destinó escasos fondos a primaria, era impensable hablar de instrucción media y superior. Un año después, en 1879 la sequía continuaba, las lluvias eran inexistentes la población no tenía que comer y los centros agrícolas no contaban con infraestructura adecuada para proveer riego a sus sembradíos no se contaban en ninguna parte del país de canales de riego, no existían represas ni infraestructura de almacenamiento de agua por lo que el sector agrícola tenía una absoluta dependencia de las lluvias, ello afecto también de manera directa a la ganadería registrándose la muerte de gran cantidad de ganado y para completar la secuencia de los shocks que afectaron el bienestar y estándar de vida de los bolivianos, en 1879 Bolivia se vio envuelta en una guerra con Chile en desventajas de condiciones y recursos: humanos y financieros.
1879	Resolución del 5 de febrero de 1879	<ul style="list-style-type: none"> Los sucesos arriba mencionados determinaron mediante Resolución del 5 de febrero de 1879 en Cochabamba la suspensión de los establecimientos de Instrucción.
1879	Decreto del 26 de noviembre de 1879.	<ul style="list-style-type: none"> Estableció que el estudio del latín no era útil en la instrucción popular impartida en los colegios y decreta que el idioma latino queda retirado de las asignaturas de enseñanza secundaria laica desde la gestión escolar de 1880 y aplazada a la facultad de letras y a los seminarios conciliares.

Año	Disposición	Observaciones
1880	Ley del 18 de octubre de 1880	- En la Guerra del Pacífico en Congreso de 1880 mediante la Ley del 18 de octubre de 1880 restableció la enseñanza oficial secundaria respetando los derechos de la competencia para continuar con la enseñanza libre, a partir de sistema de instrucción francés.
1884	Proyectos de Ley al Congreso de 1884	El Presidente Gregorio Pacheco Leyes en el campo educativo intento generar mayores recursos y eficiencia en el gasto a instrucción a partir de 3 medidas específicas enviadas a partir de proyectos de Ley al Congreso de 1884: - A. Creación de un Impuesto de 20 centavos sobre cada marco de plata exportado, los cuales irían a las cajas de instrucción. - B. Para mejorar la eficiencia del gasto en la educación superior distribuyó y organizó facultades, institutos y colegios de manera regionalizada. - C. Creación de un "Banco de Instrucción" que sustituirían a las Cajas de Instrucción para resolver el eterno problema del financiamiento. - En la Ley del 18 de octubre de 1886 se dio paso a la implementación de parte de lo anteriormente planteado.
1886	Decreto del 10 de diciembre de 1886	- Se promulgo el "Estatuto Provisional de Instrucción Primaria para el año de 1887".
1893	Ley 21 Octubre de 1893	Creación de la Escuela Normal en La Paz. Asignándole Bs. 4000 de presupuesto.
1895	Decreto del 12 de Enero de 1895	Nuevo plan de estudios para la educación secundaria y facultativa siguiendo el Sistema Gradual Concéntrico.

Bibliografía

Anuario de Leyes

1856 Publicación Oficial. La Paz.

Agustin Aspiazu

1877 Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción.

Arzáns de Orsúa y Vela

1721 Historia de la Villa Imperial de Potosí. Riquezas Incomparables de su famoso Cero. Grandezas de su Magnánima Población. Sus Guerras Civiles. En la Edición de Lewis Hanke y Gunnar Mendoza. (1965). Tomo I, Tomo II y Tomo III. Brown University Press. Providence Rhode Island.

Boletín de Instrucción Pública de 1867, números del 1 al 19.

Boletín de Instrucción Pública - 1873.

Bustillos, Prudencio Ignacio

1951 La vida y la obra de Aniceto Arce. Buenos Aires, Argentina.

Cajías L., Velásquez-Castellanos, I.

2021 La organización de la nación boliviana bajo la Constitución de 1826, (1825-1880). En: Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. Coordinadores. (2021). Un amor desenfrenado por la libertad. Antología de la historia política de Bolivia (1825-2020). Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Colección Bicentenario 1. Plural Editores. Páginas 99-105.

Cortez, Manuel José

1861 Ensayo sobre la Historia de Bolivia. Imprenta de Beeche. Sucre – Bolivia.

García Quintanilla, Julio

1964 "Historia de la Iglesia en La Plata". Obispado de los Charcas 1553-1609, Arzobispado de la Plata 1609-1825. Tomo I. La Iglesia durante la Colonia de 1553 y 1700. Sucre Bolivia. Princeton Theological Seminar. Informe del Presidente José Ballivián y Segurola al Congreso - 1842. Informe al Congreso de la República del Ministro de Hacienda Juan Bernabé y Madero (1827)

Jáuregui Rosquellas, Alfredo

1924 La ciudad de los cuatro nombres. Cronicario histórico. Editorial "La Glorieta", Sucre-Bolivia.

Langer, E.

2021 La fundación de Bolivia en el contexto latinoamericano, 1825-1830. En: Cajías L., Velásquez-Castellanos, I. Coordinadores. (2021). Un amor desenfrenado por la libertad. Antología de la historia política de Bolivia (1825-2020). Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Plural Editores.

Machicado, Vázquez, Humberto; de Mesa José y Gisbert Teresa

1958 Manual de Historia de Bolivia. Gisbert y Cia, La Paz, Bolivia.

Matto de Turner, Clorinda

1890 Bocetos a lápiz de americanos célebres. Gregorio Pacheco. Lima. Imprenta Bacigalupi.

Melchor, Terrazas

1872 Memoria y Anexos del Ministro de Instrucción. La Paz, República de Bolivia.

Mesa Gisbert, Carlos D.; Mesa, José de y Gisbert, Teresa

2012 Historia de Bolivia. Octava Edición. La Paz 2012, Editorial Gisbert, 792 pp.

Memoria del Ministro de Hacienda de 1834.

Memoria de Instrucción, del Ministro José Agustín de la Tapia, 1851.

Memoria al Congreso del Ministro de Instrucción Juan de la Cruz Benavente 1856 1857.

Memoria de Instrucción, del Ministro Diego Monrroy, 1864.

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Manuel Rivera (1870),

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Melchor Terrazas (1872),

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Martín Lanza (1876).

Memoria al Congreso y Anexos del Ministerio de Instrucción - Agustín Aspiazu. (1877).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Pedro H. Vargas (1882-1884).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José María García (1886-1887).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Emeterio Tovar (1894).

Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - José Vicente Ochoa (1895).



- Memoria y Anexo del Ministro de Instrucción - Genaro Sanjinés (1889-1892).
 Moreno, Gabriel René
 1896 Últimos días coloniales en el Alto-Perú. Imprenta Cervantes, 1896.
- Pentland, Joseph B.
 1827 Informe sobre Bolivia. Editorial Potosí, Primera Edición. 1975.
- Paz, Julio
 1927 Historia económica de Bolivia. Imprenta Artística Ayacucho. La Paz, Bolivia.
- Pinilla, Sabino
 1875 Historia de Bolivia. Crónica del año 1828. Continuación de la creación de Bolivia. Editorial López, Cochabamba. Bolivia.
- Reyerros, Rafael
 1952 Historia de la Educación en Bolivia. Empresa Editora Universo. Primera Edición. La Paz, Bolivia.
- Revista de Instrucción Pública de Bolivia (1897-1898) Tomos 1 al 22.
- Rodríguez, Corsino
 1886 La Reforma de la Educación Primaria de Potosí en 1886. Editorial López. La Paz, Bolivia.
- Rojas, Casto
 1916 Historia Financiera de Bolivia. Talleres Gráficos "Marinoni" de A. Chiocchetti, 1916. Páginas: 317-332.
- Santibáñez, José María
 1891 Vida del General José Ballivián. Nueva York. Imprenta "El Comercio". Páginas, 128-136
- Sanjinés, Jenaro
 1898 Apuntes para la Historia de Bolivia, bajo la Administración del General, Dn Agustín Morales. Imprenta Comercio. La Paz.
- Sarmiento, Domingo F.
 1848 Educación Popular. Edición homenaje al centenario de su primera edición. 1848-1949. Editorial Lautaro. Buenos Aires. Argentina.
- Sierra, D. Vicente
 1944 El sentido misional de la conquista de América. Editorial Huarpe. Buenos Aires Argentina.
- Suarez, Arnez, Faustino
 1963 Historia de la Educación en Bolivia. Editorial Trabajo La Paz, Bolivia.
 Trabajos de la Diputación Permanente. (1825-1826). Edición Oficial. La Paz. Litografía e Imprenta Moderna. 1917. Páginas. 3-5.
- The University Society
 1925 Bolivia en el Primer Centenario de su Independencia. 1825-1925. Publicación elaborada en la presidencia del Dr. Bautista Saavedra. Coordinador: J. Ricardo Alarcón. The University Society, INC.



Velásquez-Castellanos, Iván

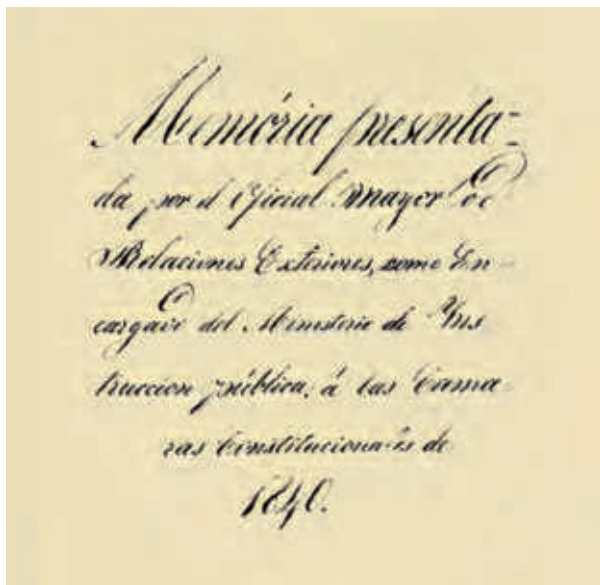
2017 La instrucción y la educación en la historia de Bolivia. (1900-2017). En: Un siglo de economía en Bolivia (1900-2015). Tópicos de Historia económica. Velásquez Castellanos, Iván y Pacheco Torrico, Napoleón. Coordinadores. Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Plural Editores. ISBN: 978-99954-1-852-6.

Velásquez-Castellanos, Iván Omar

2007 Extreme Poverty: Vulnerability and Coping Strategies Among Indigenous People in Rural Areas of Bolivia. Cuvilier. Verlag. Goettingen. Germany. ISBN: 9783867274432.

Villarroel, Claude Nestor

1921 Educación Económica de Bolivia. Imprenta Chilena. Gorostiaga 807. Felipe S. Marinkovic y Co. Iquique, Chile. Agosto, 1921.



Primera Memoria del oficial mayor de Relaciones exteriores como encargado del Ministerio de Instrucción Pública a las Cámaras Constitucionales (1840).

Fuente: Ministerio de Educación, Historia de la Educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación, Tomo I, p. 95.



Dibujo de la Iglesia y Colegio Nuestra Señora de Concepción de Baures, Beni (1867).

Fuente: Álbum de paisajes, tipos humanos y costumbres de Bolivia 1841-1869 de Melchor María Mercado, p. 84.



George Rouma y personal de la Normal de Maestros de Sucre (1910).

Fuente: Página web de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”.



Pabellón en construcción de la escuela de Warisata (1940).

Fuente: Elizardo Pérez, Warisata. La escuela ayllu, p. 200.

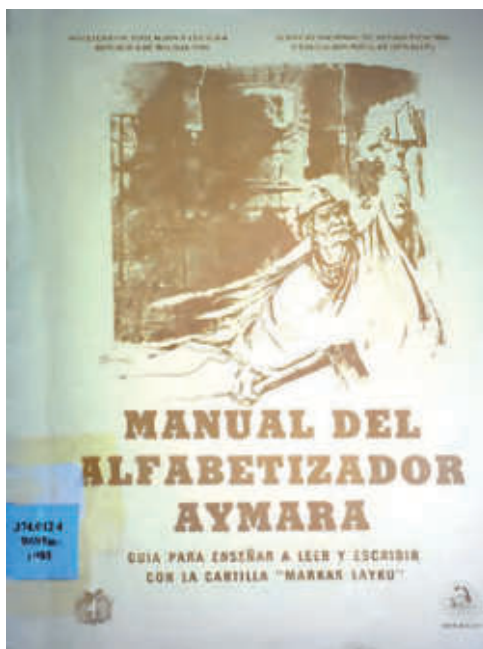


Maestro y alumnos del núcleo escolar Llica, Potosí (1953).
Fuente: Elizardo Pérez, Warisata. La escuela ayllu, p. 369.



Infraestructura en construcción del Liceo Dora Smith de La Paz (1977).
Fuente: Ministerio de Educación, Historia de la Educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación, Tomo VIII, p. 557.

Manual de alfabetización del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (1988).
Fuente: Biblioteca Digital del Ministerio de Educación.



Edificio de la Universidad Pública de El Alto a principios de los años 2000
Fuente: www.elaltodigital.com Historia-de-la-UPEA-pdf.pdf (elaltodigital.com)



Inauguración del Congreso Nacional de Educación (2006).
Fuente: Ministerio de Educación y Culturas, Informe de Gestión 2006, p. 30.



Alumnos en un acto portando los emblemas patrios.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2012, p. 5.

Evaluación histórica y contextual del proceso de formación en el sistema educativo boliviano

*Ludwing Ernesto Torres Carrasco*¹

Resumen

Un sistema educativo debería brindar las pautas para la formación de habilidades a nivel individual y lograr la potenciación de las personas a lo largo de su vida. Para el caso boliviano, la Ley de Educación: “*Avelino Siñani - Elizardo Pérez*” es el marco filosófico y político de la educación. La situación actual es que toda persona que se imbuje en el sistema educativo logra un título humanístico sin buscar una tendencia vocacional específica basada en sus propias habilidades, generando una formación diletante que no permite el descubrimiento de su potencial personal. Mediante la conceptualización de las “*habilidades*” en el ámbito educativo, se busca su entendimiento y desarrollo en un proceso formativo para la generación de un modelo. De esta forma, la presente investigación busca proponer *un modelo educativo emergente*, de formación integral y continua que permita descubrir habilidades para potenciarlas a lo largo de todo el periodo de formación de vida. A través de la revisión documental que comprende un análisis de contenidos, y del discurso en el contraste del sistema educativo en el modelo económico, político y social imperante boliviano, sus predecesores, y la revisión de los diferentes sistemas educativos de Latinoamérica y el mundo, se indaga en el proceso formativo.

Palabras clave: Historia, Educación, Formación, Sistema Educativo, Bolivia.

1 Los puntos de vista, opiniones y argumentaciones contenidas en el documento no necesariamente reflejan la posición de ninguna institución con la que el autor está afiliado. Los errores, omisiones o virtudes en el documento son de exclusiva responsabilidad de su autor. Contacto: ludwingtorres@hotmail.com

1. El proceso de formación de habilidades a lo largo de los diferentes sistemas educativos existentes en Bolivia

La revisión histórica de los diferentes sistemas educativos de Bolivia relaciona cuatro reformas de realce, la primera se trataba de la reforma a inicios del siglo XX, la segunda después de la revolución del 52, más precisamente con el Código de Educación Boliviano promulgado en 1955, la tercera en 1994 con la Ley N° 1565 del 7 de julio de 1994 y una cuarta reforma con la Ley Avelino Sinani-Elizardo Perez (Efron, 2013), (Vinao, 2012), (Salinas y Nunez, 2001), (Barral Zegarra, 2002), (Ibanez, Palomeque, Fonturbel, y Aramayo, 2004) (Veliz Cordova, 2011).

1.1. Un referente histórico del proceso de formación de habilidades en los sistemas educativos bolivianos

Es poco lo que se puede relacionar, como referente histórico, sobre educación del periodo anterior a la creación de la República y a los comienzos de la misma; muchos autores concuerdan en su característica selectiva y orientada a la configuración de sujetos civilizados, prestos a servir en la sociedad (Efron, 2013), (M. Contreras, 2001). Son varios los hitos referentes de la historia educativa, en esta subsección se demarcarán los más resaltantes para comprender la orientación educativa de la época y los que ayuden a entender la lógica del proceso de formación.

La caracterización histórica en el proceso de formación, que comprende referencias educativas no es amplia; historiadores relacionan a una etapa educativa de comienzo de República, hasta aproximadamente 1870 en tuición plena de una administración gubernamental centralizada orientada a la instrucción, más que a la formación, con problemas de presupuestos insuficientes, por lo que a partir de 1870 hasta casi finalizado el siglo, 1899, se busca una educación que pretende ser descentralizada, de manejo municipal, pero con instrucciones nacionales, que en algunos casos se hacen contradictorias, manteniendo presupuestos insuficientes para el pago de salarios e infraestructura; por ello, que el siguiente tramo histórico relaciona una modernización de la educación mediante la reforma educativa liberal (Arguedas, 1920).

Las preocupaciones de la época estaban concentradas en lograr un alcance nacional de educación básica; difícilmente se puede enlazar manifestación alguna que vincule a la educación dentro del proceso formador de los individuos y sus habilidades. Una mirada de esta necesidad a comienzos del siglo la relaciona (M. Contreras, 2001), quien refiere que en 1900 solo uno de cada cinco bolivianos sabía leer, el país contaba con menos de 200 establecimientos escolares y la población estudiantil bordeaba los 23.000 estudiantes, asimismo indica que en la primera

parte del siglo se sentaban las bases del sistema educativo nacional, a partir de un proceso de expansión y modernización de la estructura educativa boliviana, orientado a la alfabetización de la población.

En asociación a la educación superior profesionalizante, los referentes históricos de la época, dan cuenta de una de Universidades - algunas de creación previa a la República - tenían la capacidad legal de formar profesionales de pre y postgrado, donde los licenciados para obtener el grado de doctor debían adicionalmente efectuar estudios adicionales y complementarios (Talavera, 2011), (Padilla, 1961) se asocia una falta de identidad estructural formativa, con mirada colonial, aspecto que influyó negativamente en asumir roles protagónicos en el avance de la ciencia y la cultura nacional (Burke, 1973); a casi 100 años de creación de la República se darán los primeros procesos autonómicos, hito que no logrará un cambio trascendental en los objetivos científicos culturales, pero que adquiere una importante independencia política e ideológica respecto de los pensamientos imperantes, dándole el matiz de una entidad contestataria (Padilla, 1961).

Una referencia de interés es la que brinda (Barragan, 2015), quien señala que la generación de corrientes políticas y culturales no constituyen prioridad de la universidad republicana al igual que las universidades de la época los prejuicios religiosos y una rigidez en relación a la tradición colonial son los elementos que no permitieron cambio en relación con los sistemas pedagógicos basados en el escolasticismo y en el dogmatismo; la universidad, se dedicó fundamentalmente a preparar profesionales que respondieran a los intereses de la nueva burocracia con conocimientos indispensables para el ejercicio profesional (Burke, 1973).

En una mirada de revisión histórica, se registra en el mundo un conjunto de reformas pedagógicas y cambios en los sistemas educativos de la época; en Bolivia, en 1907, se tiene como un hito de importancia a la primera Reforma Educativa del siglo XX, a cargo de Misael Saracho quien contrato en Chile a profesores y maestros como parte de la Misión Pedagógica, estableciendo como una necesidad la importación de maestros y así también enviar docentes becados al extranjero con propósitos de formación, y lo que después impulsaría a la creación de la primera Escuela Normal en Sucre (Talavera, 2011); en este tiempo, se puede denotar, en tema educativo, como un momento de construcción, que más que establecer alguna directriz en relación a descubrir algún proceso de formación de habilidades; en muchos casos, las primeras incursiones educativas fueron catalogadas como experimentales (Arguedas, 1920).

Este tiempo de cambios fue llevado por un periodo largo, algo más de 20 años, donde se buscaba insertar la idea nacional y de unidad, y la educación debía cumplir un rol civilizador y creador de la conciencia patriótica, persiguiendo objetivos específicos como la alfabetización y la civilización de la población indígena, sin ningún tipo de alcance formador, ni orientado a descubrimiento de habilidades individuales.



Subsecuentemente, se da la época de la guerra del Chaco, sin cambios trascendentes, caracterizando una etapa de posguerra, con una educación entrampada entre la memorización y su mala calidad, hasta la siguiente reforma de trascendencia, que comprende el código de educación (M. E. Contreras y Talavera Simoni, 2003), (Barragan, 2015).

Otro hito importante de considerar comprende la reforma educativa nacionalista (1955-1964), que en la siguiente subsección se presentara más explícitamente en relación al código de educación, por el cual se gestaron políticas orientadas a ampliar su cobertura hacia la población no escolarizada; los contenidos se direccionaron hacia la formación de una conciencia moral, el trabajo útil y la construcción de la identidad nacional, al igual que hicieron reformas precedentes, con una mirada homogeneizadora de una Bolivia llevada a la modernidad; de manera discursiva (Efron, 2013), se buscó dejar de lado el apelativo indígena, remplazado por el de propietario de tierra o campesino, en una acepción del mestizaje; el enfoque de buscar algún tipo de habilidad es ausente, donde los alcances son más genéricos y de identidad nacional.

1.2. La formación de habilidades en el Código de Educación Boliviana y en la Ley 1565

Un referente normativo de organización educativa en Bolivia comprende el “Código de la Educación Boliviana”. Este código data de 1955, con consignas máximas como la educación universal, la escuela única, la orientación unitaria y la igualdad de oportunidades para todos los bolivianos, sin discriminación ninguna² (Salinas y Nunez, 2001).

Su alcance orienta en acciones el acceso y la inclusión de grupos anteriormente excluidos, como es el caso de las mujeres, por ello refiere de manera explícita como sujetos educados a ambos sexos, sin embargo, prevalece la distinción en formación, como es el caso de la educación técnica femenina, que segrega actividades doméstica y de servicio consideradas, posiblemente por la época, propias de la mujer (Barral Zegarra, 2002).

Filosóficamente, el código refiere a la escuela activa, funcional y de trabajo productivo; no enlaza la formación de habilidades, más que orientar una educación formadora de conducta y transmisora de conocimientos básicos, en la educación regular, y conocimientos especializados en la educación universitaria (Ibáñez y cols., 2004).

2 El código de la Educación Boliviana se promulgó el 20 de enero de 1955, en el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, como presidente constitucional de la República de Bolivia, el Código inextenso se encuentra en: <http://bit.ly/2r3S07B>



Las habilidades individuales no son un concepto que maneja este código, donde se privilegia la “formación de obreros calificados para la producción”, buscando desarrollar aptitudes manuales y de orientación a la actividad productiva del país.

El Código de Educación responde a una necesidad de la época, concordante con la Revolución Nacional y la Reforma Agraria de 1952, que hasta este quiebre tenía a la educación como “(...) monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la nación” (Yapu y Torrico, 2003).

Pasaron casi 30 años para una reforma. La reforma educativa de 1994, propicio un nuevo manejo de la estructura organizacional de la educación, con profundización en el acceso universal, buscando la amplitud en cobertura y la inclusión de las áreas rurales más depauperadas de Bolivia.³

Otro elemento de reforma comprendía orientar una nueva currícula, mejorando los contenidos de enseñanza con el pretendido de lograr calidad educativa. Se reafirma el concepto de “Igualdad de Oportunidades”,⁴ propiciando una “Educación que responde exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográficas-culturales (...)”, buscando su consolidación a través de un destino histórico común.⁵ La ley 1565, si bien asume elementos novedosos como la intercultural y el bilingüismo, buscando heterogeneidad en el alcance educativo, no refiere el desarrollo de habilidades individuales; en su concepción continua orientando a la educación a la potenciación de la vocación productiva de la región, y de manera complementaria relaciona la potenciación de “*Identidad nacional, actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidades y competencias*”.

La ley 1565, igual que el código de educación predecesor, busco ampliar cobertura para profundizar la universalización del servicio, en acción, esta ampliación de cobertura se gestiona con más ítems de maestros, construcción de escuelas, sobre todo en el área rural, y promoción de incentivos para la llegada de docentes a las áreas fronterizas (Veliz Córdova, 2011).

Organizativamente relaciona cuatro estructuras del sistema educativo nacional: 1. De Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en la Educación. 2. De Organización Curricular, que define las áreas, niveles y modalidades de educación. 3. De Administración Curricular, que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas. 4. De Servicios Técnicos

3 Ley de Reforma Educativa del 7 de Julio de 1994, disponible en: <http://bit.ly/2seNwuQ>

4 Artículo 2 de la Ley 1565.

5 Artículo 4 de la ley 1565.



Pedagógicos y Administración de Recursos que tiene la finalidad de atender los requerimientos de las anteriores estructuras del sistema y organiza las unidades de apoyo administrativo y técnico pedagógico.

Analistas de la temática refieren que esta restructuración organizativa es de las principales incursiones que hace esta reforma, incluso poniendo un mayor realce al cambio de contenidos curriculares, y con ella habría dado paso a nuevos actores educativos, que si bien ya existían en la estructura organizativa anterior, es desde esta reforma que su dinamismo cambia la toma de decisiones al interior de las escuelas, tal es el caso de las juntas de padres de familia, con una presencia fundamental en el control y monitoreo de la gestión educativa (Veliz Córdova, 2011), (Yapu y Torrico, 2003), (Talavera, Rojas, y Elizarraras, 1999).

Con la ley 1565 es que se adoptan las modalidades, que ahora en la ley 070 se mantienen. Las modalidades de aprendizaje comprenden: la educación regular, para los educandos sin dificultades de aprendizaje, la educación especial integrada que atiende a los educandos con dificultades especiales de aprendizaje, mediante aulas de apoyo psicopedagógico dentro de la modalidad regular, con un elemento de modalidad de lengua, que ahora en la ley 070 ya no existe, teniendo la modalidad monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, la bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

Las modalidades de docencia son las de unidamente, con un solo docente guía para diversas actividades de aprendizaje, y la pluridocente, con el apoyo de un equipo de docentes guía, modalidades de atención: presencial, con asistencia regular a cursos de aprendizaje y a distancia, con el apoyo de medios de comunicación, envío de materiales y asistencia de monitores. En la práctica, es la modalidad a distancia la que prioritariamente se utilizó para propiciar procesos de alfabetización en zonas rurales lejanas (Talavera y Cols., 1999).

Los niveles educativos, que en la actual ley 070 datan de esta reforma, comprendiendo primaria con ocho años de educación y secundaria con 4, estructura vigente de 1994 hasta 2010, no cambiaron los doce años de educación, ya que en el sistema imperante de 1971 a 1993 se tenían también los doce años pero en tres niveles, básico con 5 años, intermedio 3 años y medio con 4; el sistema educativo actual comprende también 12 años de educación regular, en nivel primario con 6 años y secundario también con 6.

El nivel inicial o pre - escolar, que según señala la Ley 1565 se da bajo la responsabilidad del propio hogar, si bien el Sistema Educativo Nacional tenía el deber de promover la estimulación psicoactiva sensorial precoz, el cuidado nutricional y de salud en la vida familiar, delega esta función de primera infancia al primer entorno del niño y en complemento señala que: *“El Estado ofrecerá un curso formal de educación preescolar de por lo menos un año de duración con el objetivo de preparar a los educandos para la educación primaria”*. (Veliz Córdova, 2011)



El nivel básico o primario, bajo la Ley 1565, se orienta al logro de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los educandos, con una estructura des graduada y flexible que permita –a los estudiantes– avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, sin pérdida de año, hasta el logro de los objetivos del nivel.

El nivel –que la ley 1565– llamó superior en suplencia del medio del código, orienta el logro de habilidades y conocimientos técnicos de primer grado diseñados de acuerdo a las necesidades departamentales y locales de desarrollo; además de la profundización de los objetivos del nivel primario en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotor; la gran crítica, que también se la reflejará en la Ley 070, comprende una vocación de acuerdo a las necesidades de la región, sin considerar la habilidades individuales de cada individuo.

Logrados los objetivos de la educación regular, después de 12 años de educación formal, al educando se le otorgaba un Diploma de Técnico Básico que le permitía incorporarse al mundo laboral y continuar estudios en formación profesionalizante a nivel superior.

Según la Ley 1565, el nivel superior de la educación comprendía la formación técnico profesional, llamada de tercer nivel, de orientación tecnológica, humanístico artística y la científica, incluyendo la capacitación y la especializaron de postgrado. Se presume –implícitamente– donde el individuo recién direcciona sus habilidades que le darán una actividad de vida.

En síntesis, tanto el código de educación como la Ley 1565 no buscan el descubrimiento de habilidades en los primeros años de vida, por tanto, es difícil pensar en un plan deliberado que potencie las mismas después de 12 años de formación, y se piensa, –según la Ley 1565– que estas habilidades individuales recién serán descubiertas y potenciadas en la educación superior.

1.3. La formación de habilidades en la ley 070

La Ley 070, basa su concepción en un modelo socio comunitario productivo, relacionando ámbitos y competencias, como el marco filosófico y político de la educación boliviana.

En su Artículo 1, párrafo 8, señala que la educación es obligatoria hasta el bachillerato sin explicitar su alcance. Obligatoria en provisión u obligatoria en cumplimiento, podría ser ambas, considerando que la “(...) *la educación constituye una función suprema del Estado (Artículo 2 de la ley 070)*” y a la vez señala que toda persona “*Tiene derecho a recibir educación, en todos los niveles, de manera universal (...) Artículo 1*”.

En el párrafo 4 del artículo 3 señala, sobre la educación “Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, a su cómo en relación a las



modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional". Indica ser única, sin atender diversidades, basada en un currículo base, por ello, que un elemento de análisis es el currículo base, para ver como conectan los contenidos en la formación del individuo, elemento que se analizara en siguiente sección.

La Ley 070 en su artículo 3 refiere, sobre la educación: "Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien (...) Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos". Si bien señala considerar la subjetividad de las personas, maneja un currículo único, que no es diferenciado entre personas.

En cuanto al su principal objetivo, comprende, mediante el sistema educativo "Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación". Refiere el desarrollo armónico de potencialidades y capacidades; cuando estas pueden ser diferenciadas entre personas. Para el caso, es otro componente de análisis, conceptualizar que entender por potencialidades y capacidades, elemento de análisis que se verá en adelante.

Para el alcance de su objetivo principal, la Ley 070 requiere "*Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural*" (...); pertinente al contexto, no al individuo. De igual forma, mantiene como premisa de aplicación el "currículo base", como elemento homogeneizador de conocimientos.

La Ley 070 refiere "Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional". Este artículo es sumamente importante, ya que - al menos enunciativamente - señala la articulación entre subsistemas, y una secuencialidad en contenidos que deben ser verificados.

Se busca "*Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos regionalizados*". Una vez más se relaciona el currículo base y los currículos regionalizados, que son componentes de la ley 070 que deben ser analizados. En cierta forma el currículo, así como la vocación productiva son componentes exógenos al individuo.

La ley educativa refiere "Implementar políticas y programas de alfabetización y pos alfabetización integral de carácter intercultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad". Si bien puede ser un elemento de enlace entre sistema, que cobertura desfases educativos en grupos etarios



específicos, en este artículo se adiciona otro componente de interés que es el pensamiento crítico, que es otro componente analítico, que, como resultado, la ley 070 persigue.

En complemento a lo referido anteriormente, la Ley de la Educación: Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Estado, en su artículo 10, relacionando los objetivos del sistema educativo, más específicamente con relación a los objetivos de la Educación Regular, refiere “*Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva (...) de acuerdo al artículo 15: las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la interculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo*”. En este sentido, las potencialidades y vocaciones son las detectadas en cada región, no, así como parte de un análisis de las potencialidades del individuo.

La ley 070, dentro de la Educación Regular, en su artículo 13, con relación a la Educación Primaria Comunitaria Vocacional, la cual comprende la formación básica, como cimiento de todo el proceso de formación posterior, destaca su carácter intercultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística, teniendo seis años de duración. En relación al concepto de formación de habilidades, la aproximación de la ley 070, al menos de manera enunciativa relaciona potencialidades, con la distinción de no tener un relacionamiento particularizado al sujeto, ni pretendiendo un descubrimiento.

Sobre la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, dentro del artículo 14, este articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intercultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva. En relación al proceso de formación de habilidades, se relaciona un fortalecimiento de los conocimientos de educación primaria, sin embargo, no existe un nexo que conduzca de un nivel primario al secundario, sino - como se dio en las reformas precedentes - de manera automática una progresión, traducida en contenidos, que en algunos casos replican los revisados en el nivel primario, sin concretizar en el descubrimiento de una habilidad.

La Educación Alternativa y Especial, en su artículo 16, está destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisen formación



permanente en y para la vida. Otro componente de análisis es la “formación permanente en y para la vida considerar que refiere al subsistema de educación alternativa y especial - que podemos dejar fuera del foco de análisis, sin embargo es importante considerar que el mismo adoptara el carácter Técnico-Humanístico según las necesidades y expectativas de las personas, familias y comunidades acorde a los avances de la ciencia y tecnología, adoptando el mismo postulado, que comprende una expectativa de las personas y de las comunidades, no del individuo, contribuyendo a potenciar capacidades productivas, la incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, en el marco de los principios establecidos por los derechos de la Madre Tierra, para el caso indica que se realizará según las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y las prioridades económicas productivas establecidas en los planes de desarrollo del Estado Plurinacional, como una prioridad territorial, ignorando las potencialidades propias de cada persona, ya que comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, que respondan a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria productiva que contribuyan a la organización y movilización social y política, como una respuesta exógena, que da cuenta de a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias, personas - no del individuo.

En relación a la Educación Superior de Formación Profesional, la ley 070 señala que “Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional”, como otro componente exógeno, ya que responde a necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional, no de la persona. Esta es diversificada, en cuanto a formación curricular e implementación institucional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional.

Un elemento a considerar dentro del proceso de formación de habilidades es el Bachillerato Técnico Humanístico (BTH), el cual fue aprobado por resolución ministerial el 20 de octubre de 2014 con el objeto de normar su implementación en todas las Unidades Educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Subsistema de Educación Regular, en el marco del Modelo Educativo Socio comunitario Productivo (Ministerio de Educación, 2014).

El BTH buscó propiciar un proceso de formación complementaria a la humanística, en áreas técnicas y tecnológicas durante los seis años de duración de la educación superior, con orientación de las potencialidades y vocaciones productivas de las regiones y del Estado Plurinacional. De similar cuestionamiento, quedan desvinculadas las habilidades y potencialidades propias de cada individuo; además



de no comprender la articulación con la formación de habilidades provenientes de la educación inicial y primaria.

El BTH comprende una formación técnica-tecnológica general, que puede estar orientada a: la planificación y gestión de proyectos, el dibujo técnico, el diseño industrial, entre otras, la especializada, comprendiendo áreas temáticas como: preservación de la vida, transformación y aplicación tecnológica. Si bien se busca la potenciación de la vocación productiva de la región, la formación técnica-tecnológica, sea esta general o especializada tampoco recaba el dato particular del contexto, sino que encapsula los procesos en ejes temáticos arbitrarios, inconexos con la formación de educación primaria.

En la práctica muchas unidades educativas han tenido dificultades en su aplicación, por lo difuso de las áreas temáticas, por no contar con un proyecto que contemple los requisitos, o no lograr la adecuación sea en tiempos o infraestructural, señalando que esta aplicación debe ser gradual y progresiva, por ello que el Ministerio de Educación ha decidido categorizar la intervenciones en: las de aplicación plena, refiriendo a aquellas instituciones que tienen a capacidad instalada y cumplen los requisitos, las en transformación, que son las que tienen capacidad instalada pero no logran cubrir el turno alterno y las en transición, que son las unidades educativas que comparten ambientes con otras unidades educativas para cumplir el propósito del BTH.

Posiblemente porque su aplicación fue parcial en las diferentes unidades educativas de nivel secundario a lo largo del país, no es posible evaluar una implementación plena, y al momento de redacción de esta investigación se pone en duda la continuidad de este proceso. Independientemente de la evaluación que se pueda hacer sobre el BTH, el reglamento refiere que se deben desarrollar 1920 horas para certificar un título de técnico medio, la pregunta que deviene es en la posibilidad de lograr el título por parcialidades, es decir, que ocurre cuando un estudiante cambia de unidad educativa, después de haber tenido una primera incursión, para pasar a otra, donde su proceso de formación de habilidades técnicas se ve interrumpido.

No existe un proceso complementario de formación de docentes que permita esta certificación, por lo que las áreas temáticas propusieron abrir la posibilidad de inclusión de otros profesionales, no normalistas, para lograr la transmisión de estos conocimientos que solicita el BTH. En ello, su conexión entre educación regular y educación superior todavía es un eslabón que no tiene plena claridad, por lo que se puede relacionar un proceso de formación de habilidades inconexo entre niveles de la educación regular inicial, primaria y secundaria, que no brinda la conexión con la especialización que debería propiciar la educación superior. Las figuras 1 a 3, presentan una síntesis, en líneas de tiempo de los hitos más destacados del marco histórico en la revisión de los sistemas educativos bolivianos y el proceso de formación de habilidades.

Figura 1
Marco histórico, líneas de tiempo de los sistemas educativos bolivianos
y el proceso de formación de habilidades (1)

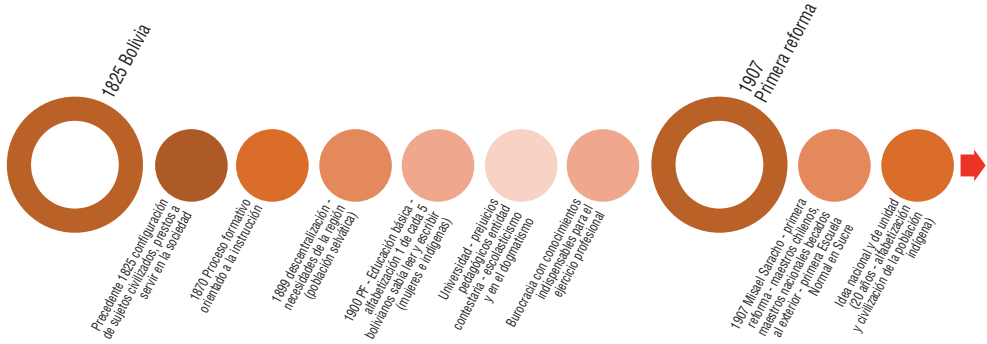


Figura 2
Marco histórico, líneas de tiempo de los sistemas educativos bolivianos
y el proceso de formación de habilidades (2)

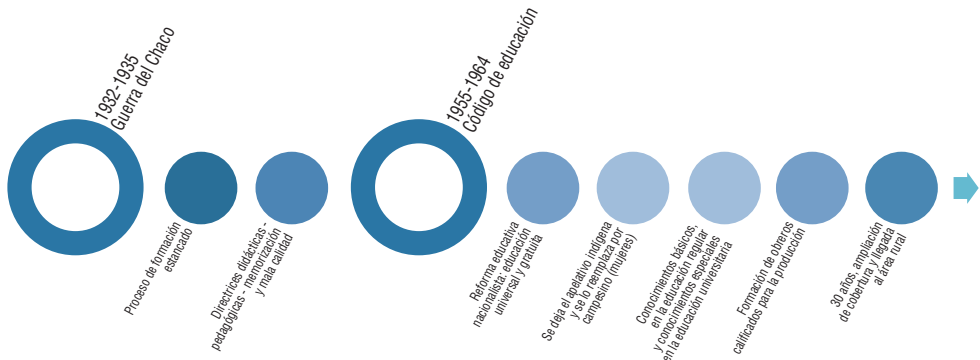
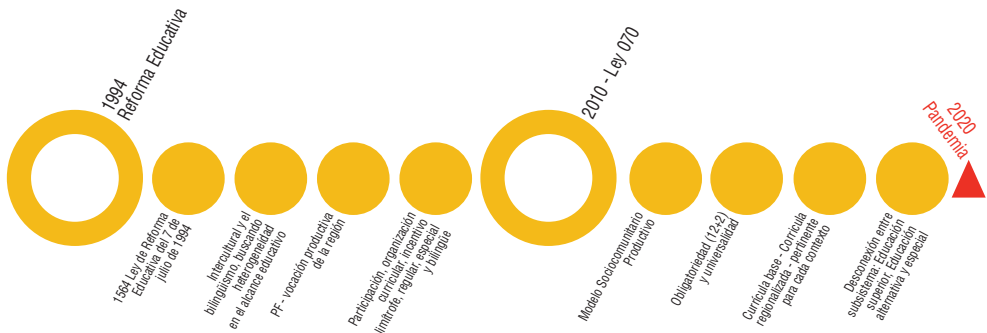


Figura 3
Marco histórico, líneas de tiempo de los sistemas educativos bolivianos
y el proceso de formación de habilidades (3)





2. Procesos de formación de habilidades en Latinoamérica y el mundo

Esta subsección hace una revisión de diferentes sistemas educativos, en la actualidad, que den cuenta de procesos formativos vinculados a la conceptualización de habilidades abordada en la presente investigación, que comprendan, en su concepción, procesos o resultados, descubrimiento o potenciación de características propias del individuo, y brinden una conexión integral a lo largo de las diferentes etapas de vida.

Es importante remarcar, que si bien se trata de una revisión de contextos distintos, que en una categorización amplia se subdividen en sistemas de Latinoamérica y el mundo, la fuente de esta revisión, proviene de documentos oficiales o de organismos con vinculación plena al tema educativo, donde se logro identificar tendencias mundiales genéricas, pero que dan cuenta de los lineamientos pretendidos en la actualidad, y de manera prospectiva, en lo que se ira pensando en los años venideros, en un horizonte de mediano y largo plazo

En esta tendencia mundial de directrices en los diferentes sistemas educativos del mundo, se debe referir al Foro Mundial sobre la Educación celebrado la República de Corea en 2015, que congregó a 1.600 participantes de 160 países con el objetivo de brindar lineamientos sobre las principales problemáticas en tema educativo en el actualidad, resaltando la necesidad de una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todos, de manera tangencial, se resaltó la importancia de descubrir "*habilidades dormidas*", y que debería ser el sistema educativo formal el encargado de descubrirlos y fomentar a que crezcan, este es el elemento, que si bien no se lo desarrolla, tiene plena concordancia con la conceptualización de habilidades que se trata en la presente investigación, de ahí en más, la importancia del Foro Mundial en Educación circunda en que relaciona alcances de desarrollo mundial como lo son los Objetivos de Desarrollo Sostenible, brindando el camino a seguir para los países en los próximos 15 años.

En esta tendencia mundial, se avizoran temas pendientes que comprenden, como prioridad, la calidad educativa, así como el alcance de resultados con equidad e inclusión, y buscar una formación que no sea de un momento, inconexa entre etapas de vida, sino a lo largo de la misma. Es el último punto, el que tiene concordancia con la mirada de proceso de formación de habilidades que aborda esta investigación, pero que además de un alcance continuo e integral de vida, se procure descubrimiento y potenciación, aspecto, que ya no es coincidente, sino en casos particulares, que se presentarán a continuación.

2.2. Proceso de formación de habilidades en sistemas educativos de Latinoamérica

Una forma de analizar el proceso de formación de habilidades en los diferentes sistemas educativos de Latinoamérica es compararlos en relación con el sistema



educativo boliviano, por ello, que es posible referir a aquellos países con un sistema bastante parecido de otros que manejan puntualidades muy características, en ambos casos, se hace precisión en la comprensión o posible relación con el concepto de habilidades que maneja la presente investigación.

Por la cercanía territorial y las semejanzas culturales, un primer caso de estudio es el Perú. El sistema educativo peruano está bajo tuición del Ministerio de Educación, encargado de formular la política educativa nacional, con niveles: inicial, primaria y secundaria, de curso obligatorio, y provisión gratuita, para toda la población, y coexistencia de instituciones educativas privadas educativas, y el nivel superior profesionalizante,⁶ que también garantiza su acceso, sin distinción socioeconómica; en relación a indicadores educativos, sus estadísticas tienen semejanza en matriculación, rendimiento académico y estructura al sistema educativo boliviano.

Semejante al caso boliviano, la educación, tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, garantizando libertad de enseñanza, donde los padres tienen el deber de educar a sus hijos, escogiendo la institución, pública o privada, deseada, y el compromiso de acompañar en el proceso educativo; en sus preceptos, no existe relacionamiento alguno que vincule descubrimiento y potencialidad de habilidades individuales, las habilidades, se las relaciona con las necesidades de la vida y el mundo del trabajo, que en manejo operacional, comprendase curricular, planes y programas, vinculen el desarrollo espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, así como los hechos cercanos a su ambiente natural y social (Jopen, Gómez, y Olivera, 2014).

En contenidos,⁷ es muy importante referir que el Sistema Educativo Peruano, relaciona la necesidad de potenciar habilidades y destrezas de las personas de manera individual, pero las enmarca en el proyecto de una educación comunitaria a cargo de las necesidades económicas de la región, muy semejante en concepción, a lo que comprende el Modelo Socio Comunitario y Productivo de la Ley 070 de Bolivia.

En el caso venezolano, el Sistema Educativo, en semejanza al boliviano, está conformado por el subsistema de educación básica, el subsistema de educación universitaria, y en distinción, cuenta con el subsistema bolivariano de formación y autoformación colectiva, integral, continua y permanente,⁸ que relaciona a una

6 La Ley General de educación 28.044, es el marco legal del Sistema Educativo Peruano, su descarga inextensa se la puede revisar en: <https://bit.ly/2QCjQCf>

7 Los planes y programas, así como el diseño curricular nacional, es de libre dominio; todos ellos son posibles de revisar en <https://bit.ly/3lzOxGj>.

8 Los subsistemas básico y universitario están regulados por la Ley Orgánica de Educación 5929, y el subsistema bolivariano de formación y autoformación colectiva, integral, continua y permanente, está normado por Decreto 1414, ambos son de temporalidades distintas, la primera legislación data de 2009, y la segunda, es una reforma de 2014.

promover la formación profesional de los trabajadores, con formación especializada, orientada al adiestramiento de la población desocupada (Herrera, 2014, pág. 102).

Como elementos coincidentes del Sistema Educativo Venezolano con el boliviano, comprenden la universalización de alcances y obligatoriedad de la educación básica, y en distinción el fuerte hincapié en la educación técnico profesional, que respondan a necesidades coyunturales preocupantes, como el alto desempleo (Herrera, 2014, pág. 88).

Otro elemento coincidente, con el Sistema Educativo Boliviano, relacionando el proceso de formación de habilidades, se lo manifiesta en la Ley Orgánica de Educación,⁹ que relaciona el desarrollo de habilidades y destrezas, pero que estas estén orientadas a las necesidades de la comunidad en el marco de un desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la nación; este elemento es bastante semejante a la orientación del Modelo Socio comunitario Productivo, ya que refiere vocaciones ruralizadas, orientadas al agro, distingue contenidos propios para el campo y la ciudad, y la potenciación, en este caso, es entendida mediante la educación intercultural y bilingüe, sin considerar particularidades de cada individuo.

El Sistema Educativo de la Argentina está en tuición del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación; se rige por Ley de Educación nacional 26.206¹⁰ y es reglamentado por el Plan Estratégico Nacional,¹¹ que al igual que Bolivia, diferencia su educación básica de la profesionalizante, pero establece una obligatoriedad de 14 años, adicionando la inserción del nivel inicial de alcance universal,¹² con un pasado sumamente destacado en alcances, fue el segundo país de América Latina, después de Uruguay, en establecer la educación primaria, secundaria y universitaria pública, con objetivos de calidad, y resultados que propiciaron la alfabetización plena de su población (Rivas, 2010, pag.31).

La Ley Nacional 26.206, propicia una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, principalmente, la cual busca contribuir al desarrollo

9 La Ley Orgánica de Educación G.O. 5.929, se la puede revisar inextensa en <https://bit.ly/2Dafj6O>.

10 La Ley de Educación Nacional se encuentra libre de descarga en el sitio <https://bit.ly/32H1PYS>.

11 El Plan Estratégico Nacional se lo puede revisar en el siguiente sitio web: <https://bit.ly/32Dnam9>.

12 En precisión, el sistema educativo nacional está integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, en todos los niveles, ciclos y modalidades de la educación. El sistema educativo nacional está compuesto por cuatro niveles y ocho modalidades; los cuatro niveles son: Educación inicial, Educación primaria, Educación secundaria, Educación superior, y las ocho modalidades comprenden: Educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación domiciliaria y hospitalaria, y educación en contextos de privación de libertad.



de la personalidad del educando, elemento que da cuenta de un aspecto diferenciador con el cual posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades, a pesar de esta premisa, su curricular, relaciona habilidades cognitivas mediante contenidos que vinculan matemática, la lengua, las ciencias sociales y naturales, la robótica y la tecnología, el arte, las lenguas extranjeras y la ciudadanía, no con alcances diferenciados, que pretenden particularización de contenidos ni estrategias, sino con instructivas y didácticas genéricas como parte de una curricular base que orienta la promoción de capacidades y saberes del siglo XXI (Kruger, 2014, pág. 516).

El sistema educativo nacional en la Argentina ofrece educación formal y no formal. La educación formal conduce a la obtención de un título homologado, y la educación no formal constituye una propuesta educativa planificada, para complementar el alcance en provincias y lugares más alejados y está orientada a la capacitación laboral, a la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología y el deporte, el desarrollo infantil, entre otros, considerando la vocación regional (Kruger, 2014, pág. 514), una vez más de manera semejante a la orientación del Modelo Socio comunitario Productivo boliviano, como también relacionó los sistemas educativos peruano y venezolano.

El paso a la educación superior es automático y al tener una universidad gratuita, se refiere que las estadísticas de matriculación son notables, no así de titulación. Los estudiantes que terminan la enseñanza secundaria se inscriben casi automáticamente a la universidad, aunque muy pocos de ellos terminen graduándose, y en menor medida los que logran una certificación avalada (Southwell, Legarralde, y Ayuyo, 2015). En el tema educativo, la educación superior expide títulos de grado, formación inicial, postgrado, especialización y pos título docente, así también existe la educación superior no universitaria en institutos de formación docente, humanística, social, técnico profesional, artística (Brígido, 2009, pág. 39). Un elemento coincidente entre subsistemas es su desconexión en contenidos y alcances, aspecto a considerar para el planteamiento del modelo educativo propuesto que relacione un proceso de formación de habilidades continuo e integral.

En Uruguay, es la Constitución de la República que establece la obligatoriedad de la educación primaria y de la enseñanza media, agraria o industrial. Asimismo, se establece la gratuidad de la educación desde el nivel primario hasta el terciario, organizado en bases programáticas, bajo principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, buscando garantizar la igualdad mediante características institucionales que impiden la mercantilización de la educación. Al igual que Bolivia, en Uruguay, el tramo de escolarización obligatoria se extiende por 14 años; el sistema nacional de educación está conformado, según lo establece la Ley General de Educación 18.437 de 2009, por el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes del país,



comprendiendo diferentes modalidades y orientaciones, a la educación para la primera infancia, la educación inicial, primaria, media básica, media superior, terciaria y a la educación para jóvenes y adultos.¹³

El Estado Uruguayo refiere que su proceso formativo no tiene perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, pudiendo validar la continuidad educativa de conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo; elemento sumamente interesante de considerar en el proceso de formación, asociando un concepto de habilidades que adopta una preocupación por la unicidad de las personas, y el otro elemento a destacar relaciona el desarrollo de habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora continua de la calidad de vida de la sociedad (Giménez, 2007, pág. 40).

Así también es importante referir que la educación de personas jóvenes y adultas se inscribe en el paradigma de la educación a lo largo de la vida y está conformada por propuestas educativas de las que anteriormente se refirió, formales y no formales. Uno de los objetivos del proceso de formación de vida, para el caso del Sistema Educativo Uruguayo, es el restituir el derecho a la educación de todas las personas, que posiblemente por razones diversas, interrumpieron su trayectoria escolar antes de finalizar el tramo de escolarización obligatorio (Viera y Zeballos, 2016).

En distinción de Bolivia, el Sistema Educativo Chileno, resalta por su evolución y resultados destacados; a inicios de la década de 1990 la escolaridad promedio de los chilenos era de 8.7 años, en 2019 era de 12.7 años, el referente más alto en América Latina, así también está saliendo en primer lugar en la mayoría de los exámenes internacionales, con un índice de Desarrollo Humano posiciona a Chile en el primer lugar entre los 19 países que conforman la región latinoamericana.¹⁴

El Sistema Educativo Chileno esta normado por la Ley General de educación, de 2009 y modificada por el Decreto con fuerza de Ley 2 de 2010, que establece su conformación es dos sistemas, por un lado el nacional de educación y por el otro, el sistema de educación superior, este último se compone por dos subsistemas, que es el técnico profesional y el universitario, el Sistema de educación superior está regulado por la Ley 21.091, promulgado en 2018.¹⁵

El sistema educativo chileno ofrece educación parvularia, básica, media y superior, y modalidades educativas que buscan atender a necesidades específicas,

13 La Ley General de Educación 18.437, se la puede ver inextensa en el sitio web: <https://bit.ly/2ESHXd2>.

14 Reporte del Ministerio de Educación, del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad Educativa, ver <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>.

15 La Ley 21.091, se puede descargar en: <https://bit.ly/31EQpWy>.



entendiendo que son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Un primer elemento a destacar, con relación al proceso de formación de habilidades, conlleva la consideración de individualidades, propias de cada persona, para su adaptación, en contenidos, planes y programas, orientado a la formación integral, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus (...) *capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal* (Falabella, 2015, pág. 706).

El sistema educativo chileno hace fuerte énfasis en la incursión educativa que considere el ámbito personal y social de cada persona, procurando descubrir habilidades básicas, las cuales, en las primeras etapas de vida pueden manifestarse en actitudes para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural.

En el sistema educativo chileno, no es posible relacionar, con acciones específicas dentro del Sistema Educativo Chileno, el seguimiento que se puede hacer a los estudiantes en el proceso de formación de habilidades a lo largo de la educación básica, y existe una desconexión con la educación superior, donde la concepción de habilidades se traduce en transmisión de conocimientos especializados, con alta complementación en el uso de tecnologías y conocimientos relacionados con ocupaciones en diversos sectores económicos.

Existe literatura que relaciona los resultados educativos con la continuidad de su enfoque, superando barreras políticas, y argumentando periodos de consecución en gobernabilidad y estabilidad, generando políticas educativas de largo plazo, acompañadas de medidas económicas contra cíclicas, que brindaron el escenario apropiado para el cambio (Verger, BonaL, y Zancajo, 2016), elemento que será importante a considerar para la propuesta de modelo para el sistema educativo boliviano, considerando, que la gobernabilidad y continuidad en gestión, son elementos que propician un adecuado contexto educativo.

En Colombia, a diferencia del sistema educativo boliviano, el tramo de escolarización obligatorio relaciona 10 años, desde el nivel preescolar hasta el noveno grado de la educación básica, resaltando el hecho de que la educación media no es obligatoria en toda la extensión del nivel de formación, ni de tuición de provisión por parte del Estado. El sistema nacional de educación está conformado por la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal, como lo refiere la Constitución política que data de 1991, en complementación con la Ley General de educación 115 del mismo año. El Ministerio de Educación Nacional es la principal entidad a cargo de la educación y comparte responsabilidad entre las entidades territoriales que son certificadas



en educación. Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel y adaptan algunas áreas a las necesidades y características regionales, como métodos de enseñanza, pero sin dejar de lado los lineamientos que norma el Ministerio de Educación Nacional.

En el sistema educativo colombiano, se ofrecen tres niveles de educación formal: preescolar, educación básica (primaria y básica secundaria) y educación media, donde la educación superior se rige por la Ley 30, de gesta anterior a la Ley Nacional, promulgada en 1992, dando el referente a la preocupación por atender este nivel de educación profesionalizante. La educación formal se imparte en establecimientos educativos reconocidos por el Estado, en una secuencia regular de ciclos lectivos, que, de manera curricular, se dan por pautas progresivas que conducen a grados y títulos. La educación no formal, es aquella que está orientada al trabajo y el desarrollo humano, con manejo de artes y oficios y es un componente dinamizador, de menor tiempo formativo, y con vínculo directo hacia el mercado laboral.

Un elemento destacable en el sistema educativo colombiano, es que explicita la necesidad de desarrollar habilidades individuales, que en una primera etapa formativa comprenden capacidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; y en etapas formativas medias se orienta a la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y de las artes, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

En curricular, el sistema educativo de Colombia, es insidioso en la formación de habilidades en sus distintos niveles, las cuales se traducen en transmisión de conocimientos, aptitudes específicas a transmitir a cada individuo, y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente, se propicia como habilidades el desarrollo de la creatividad, las destrezas propias de cada edad, como también de su capacidad de aprendizaje, pero considerando la ubicación espacio-temporal del educando y el ejercicio de la memoria; este alcance se enlaza con la formación superior profesionalizante, que es altamente especializada en habilidades, propias de destrezas orientadas al mercado de trabajo (González Arjona, Macias, Mayorga Muñoz, y Ruiz López, 2017).

El sistema educativo brasilero esta normado por la Ley No 9394 que brinda las directrices y bases de la educación nacional, vigente desde 1996 y modificada en 2018,¹⁶ que determina que el sistema federal de educación está conformado por la educación básica y la educación superior. La educación básica comprende la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media; la educación

16 La normativa inextensa del sistema educativo brasilero se lo puede revisar en el sitio web: <https://bit.ly/2G9hEA5>.



es obligatoria y gratuita a partir de los 4 años y hasta los 17 años, antes de lograr la mayoría de edad y se la ofrece en diversas modalidades, relacionando educación: de jóvenes y adultos, especial, profesional y tecnológica, básica del campo, escolar indígena, escolar quilombola y a distancia.

Para Brasil, la Constitución establece que la República Federativa del Brasil está formada por la Unión indisoluble de los estados, municipios y del distrito federal, a los cuales les corresponde legislar conjuntamente sobre la educación; la Ley de directrices y bases de la educación nacional dispone que la educación es organizada por la unión, los estados, el distrito federal y los municipios, esta necesidad de una organización descentralizada y a la vez conjunta se da por la amplia extensión de su territorio, y la necesidad de llegar a los lugares más alejados del país (Fernández, 2019).

El sistema educativo brasileiro está conformado por el sistema federal de educación, de estados, federal y municipal, coordina la política nacional de educación, articulando los diferentes niveles y sistemas y ejerciendo la función normativa, redistributiva y complementaria, por medio de la asistencia técnica y financiera de todos sus componentes. Dentro de esta lógica administrativa se imbuje la educación superior, la cual es financiadas por los municipios; las instituciones privadas de enseñanza fundamental y de enseñanza media; y los órganos de educación estatales y del distrito federal. Los estados organizan, mantienen y desarrollan los órganos e instituciones oficiales de sus sistemas de enseñanza; definen con los municipios las formas de colaboración en la oferta de la enseñanza fundamental; que autorizan, reconocen, acreditan, supervisan y evalúan los cursos de las instituciones de educación superior y los establecimientos de su sistema educativo (Ávila, 2017).

En relación al proceso de formación, el sistema educativo vincula la generación de habilidades básicas, en las primeras etapas de vida, no escolarizadas, orientadas a destrezas comunicacionales, y en el primer momento escolarizado orientada hacia la lectura, escritura y manifestaciones artísticas, se propugna el descubrimiento y reconocimiento de las altas habilidades, desde las primeras etapas formativas, pero estas están en plena vinculación con tareas específicas como el cálculo mental. Ya en etapas formativas superiores, se relaciona a las habilidades como mentales, que pueden ser simples con el reconocimiento de textos y complejas en referencia al razonamiento lógico matemático; en la educación superior, las habilidades se relacionan con destrezas profesionales en las áreas de las ciencias.

La relación de estadísticas oficiales muestra que en el Sistema Educativo brasileiro, el 10 por ciento de la población todavía es analfabeta, el 44 por ciento de los jóvenes de 19 años terminan la escuela secundaria, y solo el 12 por ciento de los jóvenes van a la universidad (Fernández, 2019); si bien es una característica medir calidad educativa, en los exámenes internacionales PISA de estudiantes de 15 años en ciencias, Brasil está en el puesto 53 de 57 países, y en los exámenes de



matemáticas el país también está entre los últimos de la lista, en el puesto 53.1, en el ranking de las 200 mejores universidades del mundo del suplemento de educación superior del Times de Londres, en 2019 no figuraba ninguna universidad brasileña.

Brasil ya ha encarado un proceso de internacionalizaron al presentar y evaluar sus resultados con el mundo, pero todavía se encuentra rezagado, a pesar de existir una fuerte convicción por lograr una política nacional, un ejemplo de ello es la alianza llamada *Todos Pela Educação*, en español; Todos por la educación, con premisas de que todos los niños de cuatro a 17 años estén en la escuela, lo que supondrá casi duplicar la tasa de escolaridad actual, que todo, niño de ocho años sepa leer y escribir, que todo alumno aprenda lo que sea apropiado para su edad según estándares internacionales como el examen PISA, que todos los alumnos terminen la enseñanza básica y media, que la inversión en educación básica sea garantizada por el Estado; esta incursión está liderada por empresarios, con mucha participación del sector público, que ha decidido que la educación es demasiado importante para que solamente se ocupe de ella el gobierno, refiriendo que la educación no es un monopolio del gobierno, sino una tarea de todos (Dutra, Dutra, Parente, y Paulo, 2019, pág. 654), aspecto a destacar para un cambio en el caso boliviano. Los problemas educativos de Brasil son enormes y más complejos que en algunos de sus países vecinos por la enorme descentralización de su sistema educativo, en que cada municipio y estado tienen su propio sistema educativo (Fernández, 2019).

En el Ecuador, es la Ley de Organización de la Educación Intercultural, la que rige el Sistema Educativo, esta fue aprobada en 2011 y reglamentada en 2015,¹⁷ estipulando un sistema educativo nacional, que incluye los niveles de educación primaria, básica y secundaria; sistema de educación superior y bilingüismo intercultural. El sistema educativo, que es una institución descentralizada, es responsable de administrar la educación que el país brinda a los ancestros y pueblos indígenas.

El sistema educativo nacional en el Ecuador proporciona educación escolar y no escolar relacionada con la cultura y el idioma. La educación escolar es acumulativa y progresiva, pudiendo llevar a la obtención de un título o certificado. El semestre del año escolar responde a los estándares y cursos específicos que determine la autoridad educativa de acuerdo con el Plan Nacional de Educación; y Brinda oportunidades para cultivar y desarrollar ciudadanos en los niveles de primaria, básica y secundaria.

En relación al proceso de formación de habilidades, el Sistema Educativo Ecuatoriano, en el nivel de educación inicial brinda un acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social,

17 La Ley de Organización de la Educación Intercultural Ecuatoriana se la puede descargar en el sitio web: <https://bit.ly/2G96Jq3>.



de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas; de manera concordante, la currícula ecuatoriana en el nivel inicial está orientada al descubrimiento de habilidades (De la Herrán Gascon, Cedeno, y Lara, 2018, pág. 160), ya en el transcurso de los niveles primario y secundario, ya no se relaciona descubrimiento, sino seguimiento de habilidades, pero estas están orientadas al reforzamiento pedagógico para que los estudiantes puedan superar rezago y dificultades en los aprendizajes, sin acciones específicas, se relaciona que a lo largo de la educación profesionalizante, propiciar el desarrollo de habilidades especializadas en diversas ramas del conocimiento para su vida profesional.

En el sistema educativo ecuatoriano es importante relacionar la educación no escolar y las oportunidades para la formación y el desarrollo de los ciudadanos a lo largo de la vida y no tiene nada que ver con los cursos que determinan el nivel de educación. Los menores de 15 años que no hayan completado sus estudios tienen derecho a recibir educación general básica y educación secundaria. Los ciudadanos que no hayan completado sus estudios recibirán educación general básica dentro o fuera de la escuela, incluida la alfabetización y la educación secundaria. Toda la prestación de servicios educativos está regulada por el Estado. Las instituciones educativas pueden ser administradas por el Estado, congregaciones religiosas o seculares o por particulares. Las instituciones gestionadas por el Estado pueden ser fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales y ofrecen educación gratuita y laica. Las instituciones educativas (Tamayo, 2019, pág. 15).

En Paraguay, el sistema educativo está normado por la Ley General de educación 1264, sancionada en 1998, y la Ley de la Carta orgánica del Ministerio de Educación 5749, sancionada en 2017, establecen que el sistema educativo nacional está conformado por el régimen general, la educación de régimen especial y otras modalidades de atención educativa.¹⁸ La educación de régimen general se estructura en tres niveles: el primer nivel de educación comprende la Educación inicial y la educación escolar básica, el segundo nivel de educación comprende la educación media, el tercer nivel de educación comprende la educación superior. La educación permanente de personas jóvenes y adultos forma parte de la educación básica y la educación media, brindando además una educación inclusiva dentro del sistema de educación regular.

Un aspecto destacable es la mirada inclusiva del sistema educativo paraguayo, donde su propósito es contribuir a la inserción educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. La Dirección

18 La reglamentación del Sistema Educativo Paraguayo se la puede descargar en: <https://bit.ly/34XgtOz>.

General de Educación Inclusiva tiene como objetivo desarrollar estrategias de igualdad e inclusión educativa dentro del sistema educativo.

Así también, la Ley 3231, de 2007, crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, que es responsable de velar por el cumplimiento efectivo de los derechos educativos de los pueblos indígenas; aspecto altamente destacable de revalorización e inclusión, a considerar, por las similitudes con la conformación diversa de los habitantes bolivianos, que comprende una vasta población de pueblos indígenas originarios. La incidencia de la educación escolar indígena relaciona alcances idiomáticos, que hacen trascender en resultados a una población que maneja el Guaraní con una suficiencia remarcada (Ortiz, 2014b).

En el sistema educativo paraguayo, la educación de régimen especial se circunscribe a la educación artística, la educación de arte dramático, música y danza, y a la educación de lenguas extranjeras y otras etnias, aspecto también importante, al brindar una diversidad de contenidos y aproximaciones a considerar para el modelo educativo boliviano. La educación media orienta a los estudiantes en el proceso de su maduración intelectual y afectiva de manera que puedan integrarse crítica y creativamente en su propia cultura, así como adquirir los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus compromisos sociales con responsabilidades y competencia, no existe una concepción de habilidades individuales, pero la currícula paraguaya orienta gran parte de sus contenidos a descubrir habilidades para el desarrollo de sus conocimientos, así también se relacionan habilidades y valores con sentido de responsabilidad y solidaridad social, en la práctica (Ortiz, 2014a, pág. 47).

El sistema educativo cubano tiene una larga data, está normado por la Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza de 1961, que como elemento principal establece la gratuidad de la enseñanza y asigna al Estado la responsabilidad de proveer educación a toda la población.

El Sistema Nacional de Educación, en el caso cubano, presenta un conjunto de estructuras, funciones, órganos, políticas, planes e instituciones que, se integran desde el Ministerio de Educación hasta los centros educacionales; en relación con el proceso de formación, el concepto de las habilidades se lo relaciona de manera enunciativa, al referir las escuelas especiales transitorias, refiriendo la necesidad de desarrollar un nivel habilidades que posibilite inclusión de los estudiantes en contextos regulares o su integración a la vida social y laboral, presumiblemente, con una relación de contenidos para necesidades de educación especial, no existe otra relación de habilidades individuales (Rodríguez Carrillo y Urbay Rodríguez, 2015), (Montes de Oca Recio y Machado Ramírez, 2014).

El sistema educativo en Costa Rica se rige bajo la Ley Fundamental de educación de 1957 y modificada por última vez en 2017, establece que el sistema educativo nacional ofrece cuatro niveles educativos: preescolar, educación general básica, educación diversificada y educación superior. Administrativamente,



es el Consejo Superior de Educación el organismo rector del sistema educativo nacional, para el desarrollo de planes, programas y gestión. El Ministerio de Educación Pública elabora e implementa los planes y programas que emanan del Consejo Superior de Educación, sostiene relación con el Poder ejecutivo y la Universidad de Costa Rica, inspecciona y fiscaliza la educación privada y ejerce vigilancia administrativa de los estímulos económicos que el Estado brinda a la educación gestionada por privados.¹⁹

En relación al proceso de formación, el sistema educativo de Costa Rica, no tiene una relación directa con el concepto de habilidades individuales, pero si maneja el concepto de habilidades fundamentales que comprenden conocimientos básicos y las actividades que favorezcan el desenvolvimiento de la inteligencia, destrezas, y la creación de actitudes y hábitos necesarios para actuar con eficiencia en la sociedad; así también en la educación superior se propicia el desarrollo de habilidades y aptitudes que le permitan orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales o profesionales.

En República Dominicana, el sistema educativo comprende cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior, normado por la Ley General de educación de 1997, contempla a la educación formal, no formal e informal, además de comprender dos subsistemas: el subsistema de educación especial y el subsistema de educación de adultos, el cual incluye a la educación vocacional laboral. El nivel de educación superior profesionalizante, se rige por la Ley de Educación superior específica de ciencia y tecnología 139, de 2001.

Es importante resaltar que en el sistema educativo dominicano, la educación formal es un proceso integral correlacionado que abarca desde el nivel inicial hasta el nivel superior, se hace un seguimiento a la integralidad y consecución de contenidos, aspecto que debe tomarse en cuenta para la propuesta de modelo del caso boliviano y conlleva una intención deliberada y sistemática que se concreta en un currículo oficial aplicado en un calendario y horario definidos, que son respetados y difícilmente alterados (Brea de Cabral, 2019). (Ferran, 2019).

En relación al proceso de formación, el sistema educativo dominicano utiliza la acepción de habilidades, como un conjunto de conocimientos, actitudes y destreza, las cuales, además de llevarse en currícula oficial, se certifican en logro.

Otra variante de interés en el sistema educativo dominicano, es que si bien la educación formal es muy rígida en cuanto a tiempos, procesos y alcances, la educación no formal maneja un calendario flexible, donde la duración de los niveles educativos es variable y se utilizan diversos medios para el desarrollo de los aprendizajes y habilidades, así también, la educación informal, trata de un proceso continuo y espontáneo que se da fuera del marco formal y no formal, donde, en todos los casos la acreditación de habilidades adquiridos de manera

19 La normativa educativa de Costa Rica se la puede revisar en: <http://www.pgrweb.go.cr/scij/>.



formal, no formal e informal están regulados por el Consejo Nacional de Educación, que brinda parámetros establecidos para ello. Adicionalmente, y no de menos importancia para el sistema educativo dominicano, existe el subsistema de educación especial, el cual está orientado a los niños, niñas y jóvenes que viven con discapacidad o tienen características excepcionales, para este caso, no se utiliza la acepción de habilidades.

El sistema educativo del Salvador se rige bajo la Ley de Educación, promulgada por Decreto 917 de 1996, que establece su organización en torno a dos modalidades: la educación formal y la educación no formal. La educación formal es impartida en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos conducentes a grados y títulos, que corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior.

En relación al proceso de formación, en el sistema educativo de El Salvador no se relaciona el concepto de habilidades, la educación inicial, parvularia y básica, de carácter obligatorio, está orientado a la transmisión de conocimientos elementales, que a partir de ellos, la educación media se orienta a conocimientos generales y una formación técnico vocacional, para con la educación superior lograr una capacitación laboral especializada (Arévalo, 2012).

En el sistema educativo hondureño, es la Ley Fundamental de educación, promulgada por el Decreto 262-2011, la que establece su organización en educación formal, la educación no formal y la educación informal. La educación formal se organiza en una secuencia regular de niveles sujetos a pautas curriculares progresivas: pre básica, básica, media y superior.²⁰ Los programas y acciones educativas que contempla la educación no formal están orientados a la formación, la capacitación y la formación artística, la reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria y el mejoramiento de las condiciones de vida. Comprende la educación inicial, la formación técnico profesional, la educación vocacional y la educación para la satisfacción de las necesidades básicas. Se desarrolla en contextos específicos, organizados, flexibles y diversificados.

En el proceso de formación, en el sistema educativo de Honduras, no se relaciona el concepto de habilidades, la educación formal se dedica a la trasmisión de conocimientos generales, así como la educación informal al conocimiento libre, espontaneo, proveniente de la familia, la educación superior comprende un alcance técnico laboral que responda a las necesidades de mercado y la educación superior, distribuida en grados y áreas del conocimiento, pero con priorización del desarrollo del avance científico y tecnológico (C. Castillo y cols., 2003).

En Nicaragua, es la Ley General de educación 582 de 2006 que establece que el sistema nacional de educación está conformado por el subsistema de la educación básica, media y formación docente, el subsistema de educación técnica

20 La normativa educativa de Honduras se encuentra para su descarga en <https://bit.ly/3gUGnop>.



y formación profesional, el subsistema de educación superior, el subsistema educativo autonómico regional y el subsistema de educación extraescolar.²¹

En el proceso de formación, no se relaciona en planes, programas y contenidos el concepto de las habilidades; si se lo refiere con una capacidad a forjar más allá de la escuela, y esta direccionada a la incursión de habilidades específicas para los adultos, como una programa alternativo, y a la educación especial, con elementos prácticos (Naslund-Hadley, Meza, Arcia, Rápalo, y Rondon, 2012).

Para el caso mexicano, el sistema educativo realizó modificaciones normativas de reciente data; en 2013, se realizó la última reforma educativa, con introducción de modificaciones a la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, buscando mejorar el funcionamiento y la equidad, a través de una estructura compuesta por la educación básica, la educación media superior y la educación superior. La educación básica está formada por el nivel preescolar, el nivel primario y el nivel secundario. La educación media superior comprende el nivel de bachillerato. La Federación y los estados ofrecen educación en diversas modalidades (indígena, comunitaria, especial, jóvenes y adultos, escolarizada y no escolarizada, entre otras), con el propósito de atender las particularidades de la matrícula y las necesidades educativas especiales. Las instituciones educativas pueden ser gestionadas por el Estado, por congregaciones religiosas o laicas, y por privados. Las instituciones gestionadas por el Estado pueden ser fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales. Las instituciones educativas fiscomisionales son gestionadas por congregaciones, ordenes o cualquier otra denominación confesional o laica. Estas instituciones son financiadas total o parcialmente por el Estado. Toda la oferta de servicios educativos es regulada por el Estado²².

En el planteamiento de reforma, el sistema educativo mexicano establece de manera explícita, que el mayor alcance educativo debe propiciar el crecimiento económico e incrementar la calidad de vida de sus habitantes, potenciando las habilidades integrales y competencias fundamentales de cada mexicano, enunciativamente este postulado da una prioridad de alcances, en la práctica, es posible revisar planes y contenidos educativos, en todos los niveles que compone el sistema, y las referencias enlazan habilidades digitales y pensamiento computacional, y en el campo de la educación, las habilidades para la enseñanza, no existe otro desarrollo que evidencie descubrimiento o potenciación de habilidades de manera individual (Ornelas, 2016).

La revisión de los sistemas educativos latinoamericanos dio cuenta de similitudes con el sistema educativo boliviano, y de otras diferencias a considerar, en

21 Para revisar la normativa educativa de Nicaragua, esta es posible de visualizarse en: <https://bit.ly/2QV5qxd>.

22 La legislación que norma el sistema educativo de México se la puede descargar en el sitio: <https://bit.ly/2FbJZVR>.



todos los casos el análisis concentro en identificar particularidades en el proceso de formación de habilidades, que considere características propias del individuo y responda con un plan integral de vida; como se indicó, muchos alcances pretenden mejoras en calidad, equidad e inclusión, aspectos destacables pero todavía en un contexto inconexa entre niveles formativos.

En relación a estructuras, un común denominador, es que todos los sistemas educativos manejan una composición semejante, con distinción de más o menos años de obligatoriedad educativa; en su mayoría relacionan desarrollo integral, y asocian el potenciar la educación, pero a partir de la vocación de la región y no del individuo.

En muchos de los sistemas educativos latinoamericanos se puede enlazar conceptos vinculados con habilidades, desde la acepción, comprendidas como habilidades cognitivas y no cognitivas, o habilidades fuera de la educación formal, con complementación de cursos de alcance vocacional, en ningún caso, se refiere la educación a desde la unicidad de las personas.

En elemento altamente destacable conlleva el estudiar más allá de la escuela, en un proceso continuo y a lo largo de la vida, que se brinde de manera acumulativa y progresiva, con inclusión activa, no separada de necesidades formativas especiales.

En niveles superiores, técnicos o profesionalizantes, un elemento común, en todos los casos, es que se trata de una formación orientada al mercado laboral, no a la potenciación de habilidades, y es claro relacionar la desconexión con la formación educativa básica, dando una discontinuidad en el proceso formativo de habilidades.

Otro elemento propositivo a considerar en el planteamiento de un modelo educativo emergente conlleva internacionalizaron, develar resultados afuera, pero también contar con una mirada de diversidad hacia adentro; aspectos como el bilingüismo, deberían ser elementos a considerar en el proceso de formación de habilidades.

De manera operativa y de gestión, en los sistemas educativos Latinoamericanos se destaca los procesos que dan continuidad en las políticas, con miradas de largo plazo, así como organizaciones administrativas descentralizadas que permiten atender necesidades a niveles locales.

2.3. Comentarios Finales: La formación de habilidades en el mundo

Analizar los sistemas educativos del mundo es bastante complejo, por la diversidad y amplitud de alcance, sin embargo, en una mirada continental, este apartado busca relacionar el proceso de formación de habilidades en los sistemas educativos de los países.

Como continente, Europa se rige bajo una política educativa, que trata de hacer seguimiento a las diferencias educativas, y propiciar mejora en resultados; una principal distinción entre sistemas educativos comprende su administración,



diferenciando de aquellas centralizadas, en relación a las que buscan alcances locales mediante la descentralización, y esta organización puede responder a razones culturales e históricas (Novoa, 2010); por ejemplo, España responde a un sistema de descentralización media, en alcances y contenidos educativos, ya que las competencias básicas y generales, son de tuición del gobierno central, y las específicas se las desarrolla en el nivel local, en función de la necesidad productiva regional (Valle y Manso, 2013), por el contrario, el caso francés es un ejemplo de un sistema educativo plenamente centralizado, donde la administración educativa tiene total injerencia en organización, desarrollo de contenidos y currícula, así como designaciones de docentes y asignaciones presupuestarias (Gil, 2005), como un común denominador entre países, no se maneja el concepto de habilidades individuales en el proceso formativo, ya que en ambos la educación está orientada a potenciar competencias y capacidades con un enfoque regionalizado (Moreno y González, 2010), bastante en la esencia de lo que se revisó en subsección anterior de varios países latinoamericanos, así como también es una característica del Modelo Socio comunitario Productivo boliviano.

El sistema educativo alemán tiene un modelo plenamente descentralizado, donde existe soberanía regional en temas educativos, que les permite regular, supervisar y financiar su estructura con tuición centralizada.²³ Esta distinción regional hace difícil su descripción, sin embargo, en términos generales, existen directrices comunes, como que de los tres a los seis años la educación es opcional, y a partir de los seis años es obligatoria, no permitiendo la educación en casa; existen criterios clasificatorios desde la primaria, donde por recomendación del docente se direcciona a una formación técnica u a otra profesional, y ese elemento es el que relaciona un proceso de formación de habilidades, que es complicado, porque en etapas tempranas de vida se da un designio a las personas, en el afán de descubrir una habilidad, talento o vocación (Hans-Georg y Pereyra, 2009), esta separación es altamente cuestionada en el desempeño de los estudiantes (Apel y Alvarez-Valdes, 1992). En el nivel pre escuela, la aproximación es lúdica, y no relaciona el desarrollo de habilidad alguna, y en el nivel superior profesional o también llamado sector terciario, se desarrollan habilidades especializadas orientadas, principalmente a la investigación, dejando de lado, lo que ellos refieren como habilidades blandas o de socialización.²⁴

El sistema educativo finlandés ha tomado relevancia en el último tiempo por sus resultados educativos, al punto de considerarlo como el mejor sistema educativo occidental por sus resultados en pruebas internacionales estandarizadas.

23 A razón de conocer la normativa y una descripción más extensa sobre planes y programas del sistema educativo alemán, es posible revisarlos en <https://bit.ly/2QZhAF8>.

24 Para conocer más sobre el sector terciario del sistema educativo alemán se puede visitar <https://bit.ly/3gZpRni>.



En términos generales, el sistema finlandés se divide en dos grandes tipos de formaciones a partir de los 3 años: la formación teórica, que se imparte en las escuelas secundarias superiores y las universidades, y la formación profesional, que se imparte en las escuelas profesionales.

Se relaciona a un país pequeño en extensión y número de habitantes con un éxito social, económico y político de que figura en los primeros lugares del ranking de competitividad internacional del Foro Económico Mundial;²⁵ está en el primer puesto del ranking de los países más democráticos del mundo de la organización Freedom House,²⁶ es el país menos corrupto, según el índice anual de Transparencia Internacional,²⁷ que mide la percepción de la corrupción en todo el mundo; ocupa el primer lugar en los resultados de los exámenes internacionales PISA,²⁸ que miden los conocimientos de estudiantes de 15 años en matemáticas, ciencias y lenguaje, y es el país con mayor número de investigadores científicos per cápita en el índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas.

En relación al proceso de formación, el sistema finlandés tiene arraigado el concepto de desarrollar habilidades, desde una mirada histórica, su referente luterano asocia habilidades básicas para la sociedad a la lectura, al punto de relacionar que ningún hombre que no supiera leer podría casarse (Melgarejo, 2016); ya en la actualidad, las habilidades básicas, comprenden más que solo lectura, sino también conllevan razonamiento lógico, pensamiento creativo y habilidades de socialización y éstas se imparten desde los primeros grados en la escuela, en noveno grado, se hace una distinción en función de los alcances que se haya logrado, y en semejanza a lo que hace el sistema educativo alemán, distingue a los estudiantes entre los que pueden optar por habilidades específicas, que van desde incursiones vocacionales de progresiva especialización técnica en la vida adulta, hasta otras con orientación a la educación superior universitaria.

El sistema educativo francés, con reformas de larga data, ha realizado nuevas incursiones, en alcance, haciendo énfasis en los últimos años al desarrollo de primera infancia, antes de los 6 años, que no es parte de la educación formal, pero tiene apoyo en entidades estatales que hacen esta tarea, a partir de 6 años la escolaridad es obligatoria y gratuita hasta los 16, relacionando, explícitamente el concepto de habilidades y su descubrimiento, pero mediante contenidos genéricos de materias básicas, que comprende el desarrollo de habilidades en matemáticas, ciencia y tecnología, geografía e historia, educación cívica, artes y deporte (Seguin, 2007).

25 Para revisar los resultados del Foro Económico Mundial, ver <https://es.weforum.org/>, en él se encuentra los últimos rankings por países y su metodología de cálculo.

26 Los reportes por países del Freedom House se los puede ver en <https://freedomhouse.org/>.

27 Para ver los reportes por países de Transparencia Internacional, se debe visitar el sitio web <https://www.transparency.org/>, el último reporte es de 2019.

28 Los reportes detallados del Programme for International Student Assessment, se los puede ver en <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>.



En el nivel secundario, los alcances, más que en el desarrollo de habilidades, se centran en una integración social plena, distinguiendo estudios de primer ciclo, también de dosificación de contenidos generales y un segundo ciclo, orientado a contenidos tecnológicos y de orientación profesional (Dutercq y cols., 2016).

La educación superior es gratuita, y propugna por la meritocracia intelectual en sus alcances, donde se hace una distinción de dos años primeros años dedicados a conocer la aptitud profesional, para en los siguientes tres años se brinde un brevet de estudios profesionales que sirven para el desempeño laboral (Starkie, 2006).

Los sistemas educativos asiáticos, son diversos, sin embargo, de manera general comparten algunos criterios, como la educación en valores, exigencias de disciplina y en algunos casos rigidez en prácticas educativas, que se manifiestan en esfuerzo y perseverancia; como continente, posee la mayor cantidad de países, con los más altos rendimientos en pruebas educativas internacionales estandarizadas (Heyneman y De Young, 2006).

Singapur, en la literatura que relaciona sistemas educativos destacados en el mundo por sus resultados, refiere su notable ascenso en algo más de cuatro décadas, de ser un país con un alto nivel de analfabetismo, y una gran parte de sus estudiantes con secundaria incompleta, paso a tener una población, con jóvenes que, casi en su totalidad cuentan con estudios técnicos o en carreras profesionales de alta demanda, no solo nacional, sino internacional, ocupando el primer puesto en ciencias en los exámenes internacionales TIMSS destinados a evaluar la capacidad de los estudiantes de 4o y 8o grado en ciencias y matemáticas, por encima de una gran cantidad de países de primer mundo, que en términos comparativos, no dieron los pasos agigantados que dio Singapur (Lee, Goh, y Fredriksen, 2008).

En perspectiva, Singapur invierte menos recursos en educación como porcentaje del tamaño de su economía que la mayoría de los países del mundo, lo que enlaza con una asignación costo eficiente, en relación con sus resultados (Hill y Lian, 2013). En relación al proceso de formación, las habilidades que brinda el sistema educativo, es un aspecto que destaca, no solo en contenidos, sino acompañado de una clasificación continua, en función de su rendimiento académico desde el primer grado de primaria, los niños ranqueados del primero al último de cada clase; al finalizar la primaria, deben presentar el examen de egreso, determinante para su futuro académico y profesional, ya que según el puntaje que obtengan, los niños pueden acceder a una escuela secundaria de mayor o menor reputación y nivel académico, escogiendo la habilidad que desearían potenciar, contando con especializaciones más concretas, quienes sacan un puntaje bajo suelen ir a escuelas secundarias técnicas, o especializadas en deportes, que por lo general derivan a sus estudiantes a los institutos politécnicos o escuelas vocacionales.

Otras características de interés en el sistema educativo de Singapur es la adopción del inglés como el idioma oficial de enseñanza, por encima de las lenguas maternas, la práctica de las excursiones educativas al extranjero, desde edades tempranas.



La educación superior en el sistema educativo de Singapur si bien es estatal, no es gratuita, existen pagos y subvenciones, incluso becas para estudiantes destacados, pero no gratuidad, ya que se promulga la consigna de la meritocracia; así también relacionar que las universidades más prestigiosas del mundo, habrían abierto una sucursal, son títulos homologables en el país e internacionalmente (Hill y Lian, 2013).

El sistema educativo de la India, responde, institucionalmente hablando al Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, que específicamente cuenta con el Departamento de Educación Escolar y Alfabetización y el Departamento de Educación Superior, para la educación técnica y profesionalizante, buscando, en primaria, que se extiende hasta los catorce años de edad, lograr la universalización de la alfabetización, objetivo, todavía distante, ya que a 2015, la tasa de alfabetización en adultos es menos de 60%, con tasas de asistencia y matriculación en niveles primarios de algo menos del 80%, y un alto grado de deserción escolar.

En relación al proceso de formación, en el sistema educativo de la India, éste presenta severas discontinuidades, con escenarios de alta desigualdad, pero curiosamente, en relación a la magnitud de su población tiene un importante flujo de técnicos y profesionales, que salen de las universidades públicas, que son altamente capacitados y valuados en el mercado laboral moderno, dentro y fuera de las fronteras de su país (Sharma y Ramachandran, 2009); India relaciona una población importante de ingenieros, técnicos y científicos sumamente preparados, que hablan el inglés y ofertan sus servicios en línea a diversas empresas multinacionales (Gupta y Gupta, 2012).

Esta lógica es particular, debido a la fuerte inversión estatal de comienzos de los setenta en educación superior de alto nivel, cuya crítica fue de ser altamente elitista y discriminadora, descuidando los niveles educativos básicos a la expansión de la educación, y lograr superar un analfabetismo, que era parte de la mayoría de la población (Sheikh, 2017).

El sistema educativo de China lleva una reforma que data desde 1985, a través del manifiesto oficial de las *Decisiones del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre la Reforma del Sistema Educativo*, propiciando una descentralizaron y delegando la responsabilidad en la administraron educativa a las gobiernos locales.

Si bien en el sistema educativo de la China, la tuición administrativa la llevan los gobiernos locales, existen lineamientos generales de cumplimiento, que relacionan el estímulo de incursiones extranjeras para potenciar el capital humano al país, es decir, se promueve la internacionalización, permitiendo que instituciones educativas de prestigio del extranjero operen en el país, y esta internacionalización conlleva impulsar a que sus mejores estudiantes complementen o completen sus estudios fuera del país.

En relación al proceso de formación de habilidades, el sistema educativo de la China, responde a una economía socialista de mercado, que procura la generación de habilidades que brinden un espectro laboral, se fortalece en especializaron de



capital humano, no solo dentro de las fronteras del país, sino también fuera de estas, propiciando la financiación de la educación de manera privada, y autorizando la existencia de instituciones como sucursales extranjeras; la educación elemental, primaria y secundaria, es provista por el Estado, pero coexiste con la complementación privada, a través de tutorías, que jerarquiza el acceso a instituciones educativas de mayor prestigio a través de exámenes continuos (Reed, 1988).²⁹

El sistema educativo canadiense es altamente descentralizado, por sus necesidades geográficas que demandan atención territorializada y procura reflejar la cultura y la historia de cada región (Battiste y Barman, 1995). La asistencia es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años de edad, además de ser pública y gratuita, y coexiste, en menor medida con la educación privada.

En cuanto al proceso de formación, el sistema educativo canadiense está estructurado para generar una evaluación de habilidades y competencias constantes que hace que la currícula y especializaron en contenidos sea particularizada en función de las necesidades del estudiante, teniendo una distinción que es genérica en la escuela elemental, pero se especializa a partir de la secundaria. La evaluación de habilidades y competencia es semestralizada, por lo que el curso de acción puede verse alterado antes de concluir una gestión educativa que es anual y estas se circunscriben a completar asignaturas troncales, como matemáticas, sociales y ciencias, y alterar, según la evaluación, en los campos optativos entre artes, economía, nuevas tecnologías, entre otros (Fullan, 2010).

En el sistema educativo canadiense, para la educación superior, se consideran las asignaturas logradas en la educación elemental y secundaria, a razón de orientar una mejor opción, que puede ser profesionalizante o técnica (Moliner García, 2008).

En Estados Unidos de Norte América, el sistema educativo elemental, es mayoritariamente público, con tuición de tres niveles de gobierno, el federal, el estatal y el local; en todos los casos, existen lineamientos consensuados, y las discrepancias se dan en modalidades o alcances, como es el caso de la educación infantil, que es obligatoria, y la pre escolar, es opcional, y a partir de los 6 años, la educación, que dura doce años, es obligatoria, para todos los estados (Surinach, 2017).

En relación al proceso de formación, el sistema educativo estadounidense no relaciona el concepto de habilidades a nivel individual, sus contenidos están orientados a asignaturas básicas y otras especiales, impartidas para todos, de manera general, y con distinción en las actividades extracurriculares, que van desde ser parte en una banda musical, a asambleas teatrales o actividades deportivas (KaramustafaoGlu, 2009).

29 El texto inextenso sobre las Decisiones del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre la Reforma del Sistema Educativo, traducido al español se lo puede ver en: <https://bit.ly/33TuuLd>

El nivel universitario es pagado y altamente restrictivo, ya que se requiere acceder mediante pruebas, y está sujeto a evaluaciones y resultados académicos que se dan en la escuela preparatoria, en muchos casos, se critica la supuesta meritocracia de acceso a la educación superior profesionalizante, ya que vincula pagos o una red de relaciones sociales para su admisión, en todo caso, es la universidad la que fija sus reglas y criterios de admisión (Surinach, 2017). Se da educación universitaria de dos años conducentes, brindadas en escuelas comunitarias, las cuales pueden luego ser complementadas en más años de estudio en otras universidades, a través de residencias o programas posgraduales.

Las figuras 4 y 5, sintetizan los principales hallazgos en relación al abordaje de los diferentes sistemas educativos sobre el proceso de formación de habilidades en Latinoamérica y el mundo.

Figura 4
Marco contextual de sistemas educativos en Latinoamérica y el proceso de formación

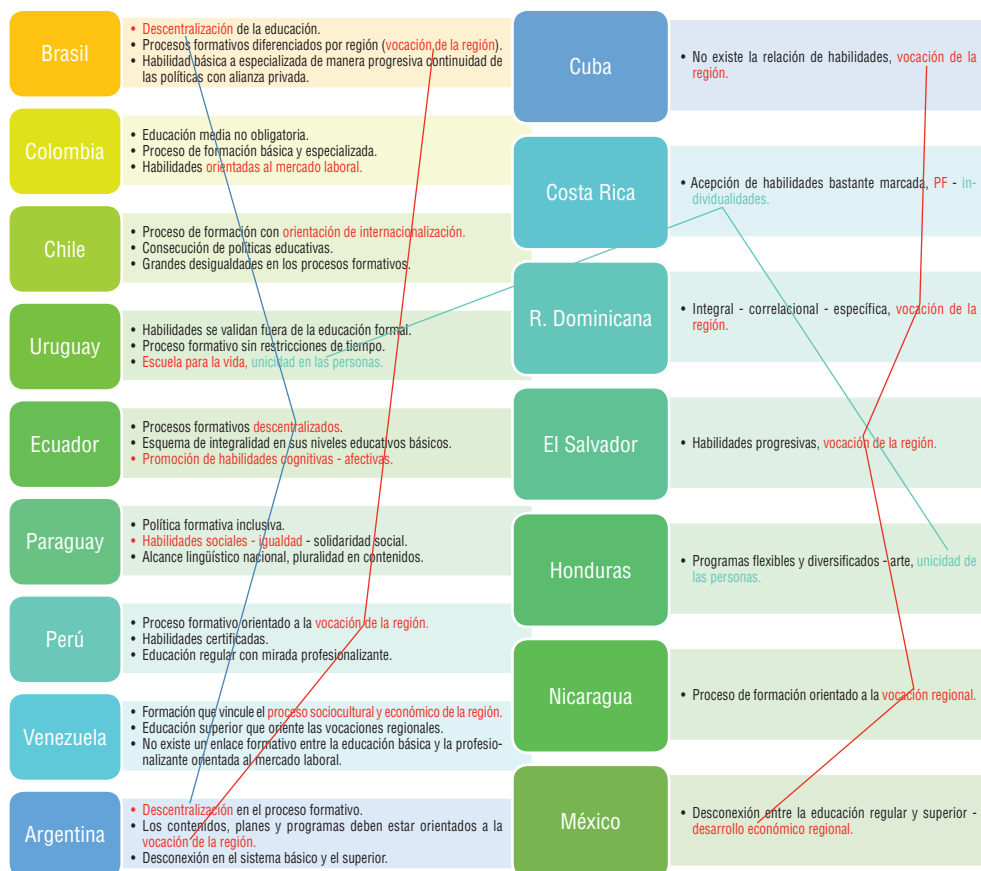
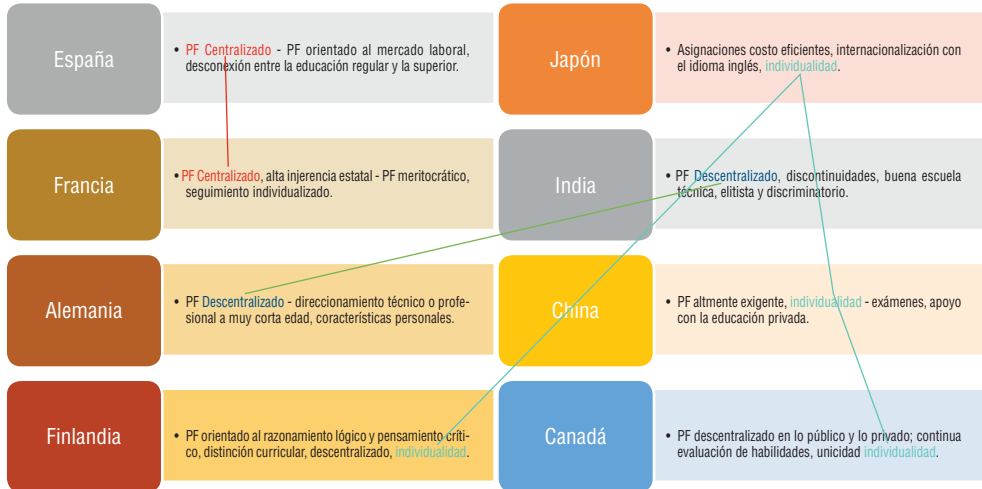


Figura 5
Marco contextual de sistemas educativos en el mundo
y el proceso de formación



Bibliografía

- Apel, H. J., y Alvarez-Valdes, M. V.
 1992 Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990. *revista española de pedagogía*, 447-467.
- Arévalo, A. P. G.
 2012 Educación para la paz en el sistema educativo de el salvador. *Ra Ximhai*, 8(2), 93-126.
- Avila, B. R.
 2017 Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas.
- Barragan, R.
 2015 Bolivia, su historia.: Los primeros cien años de la república, 1825-1925.
- Battiste, M. A., y Barman, J.
 1995 First nations education in Canada: The circle unfolds. *UBC Press*.
- Brea de Cabral, M. (2019). Deserción en la educación superior pública en república dominicana.
- Brígido, A. M.
 2009 Sistema educativo argentino, elementos conceptuales, metodológicos y empíricos para su análisis. *Editorial Brujas*.

- Burke, M.
1973 Estudios críticos sobre la economía boliviana.
- Castillo, C., y cols.
2003 La equidad en el sistema educativo en Honduras. *PNUD*.
- Contreras, M.
2001 *La educación boliviana en la primera mitad del siglo xx*. Cajlas D., Johnson C.(comp.) Visiones de fin de siglo. Bolivia y America Latina en el siglo XX. La Paz, Ifea.
- Contreras, M. E., y Talavera Simoni, M. L.
2003 The bolivian education reform 1992-2002: Case studies in large-scale education reform (*Inf. Tec.*). *The World Bank*.
- De la Herran Gascon, A., Cedenó, A. I. R., y Lara, F. L.
2018 Claves del cambio educativo en ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166.
- Dutra, R. S., Dutra, G. B. M., Párente, P. H. N., y Paulo, E.
2019 ¿Qué cambio en el desempeño educativo de los institutos federales de Brasil? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educagáo*, 27(104), 631-653.
- Efron, L.
2013 Reformas educativas en el estado plurinacional boliviano. La revalorización de la experiencia de warisata para la constitución de nuevas ciudadanías. *Clio & asociados*(17).
- Falabella, A.
2015 El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educagáo & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Fernandez, S. J.
2019 El planeamiento educativo en Brasil: configuración y dinámicas a partir de sus dispositivos legales. *Políticas Educativas-PolEd*, 13(1).
- Ferran, F. I.
2019 Educación superior dominicana. *Ciencia & Educación*.
- Fullan, M.
2010 The big ideas behind whole system reform. *Education Canada*, 50(3), n3.
- Giménez, R. R.
2007 Un estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. *En América Latina*, 43.
- Gonzalez Arjona, A. G., Macias, C. M., Mayorga Munoz, E., y Ruiz Lopez, J. J.
2017 Las implicaciones del sistema educativo colombiano actual.

- Gupta, D., y Gupta, N.
2012 Higher education in India: structure, statistics and challenges. *Journal of education and Practice*, 3(2).
- Hans-Georg, K., y Pereyra, M. A.
2009 La experiencia del Pisa en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-24.
- Herrera, M.
2014 El sistema educativo venezolano. Retrieved julio, 11,201.
- Heyneman, S. P, y De Young, A. J.
2006 The challenges of education in central Asia. IAP.
- Hill, M., y Lian, K. F.
2013 The politics of nation building and citizenship in Singapore. Routledge.
- Ibanez, C., Palomeque, S., Fonturbel, F, y Aramayo, C.
2004 La reforma educativa en Bolivia: de la teoría a la practica. *Ecología, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible: Algunos ejemplos prácticos*. CD-ROM interactivo, Ed. Publicaciones Integrales, La Paz, 34p.
- Jopen, G., Gomez, W., y Olivera, H.
2014 Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente.
- KaramustafaoGlu, O.
2009 A comparative analysis of the models of teacher education in terms of teaching practices in the USA, England, and Turkey. *Education*, 130(2).
- Kruger, N.
2014 Mas alla del acceso: Segregacion social e inequidad en el sistema educativo argentino (beyond access: Social segregation and inequality in the argentine education system). *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.
- Lee, S. K., Goh, C. B., y Fredriksen, B.
2008 Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965. *The World Bank*.
- Melgarejo, X.
2016 Gracias, Finlandia: Que podemos aprender del sistema educativo de más éxito. *Plataforma*.
- Ministerio de Educacion, B.
2010 Ley Educativa 070 Avelino Sinani y Elizardo Perez. *La Paz, Bolivia*.
2014 Reglamento de Bachillerato Técnico Humanístico del Subsistema de Educacion Regular. *La Paz, Bolivia*.
- Moliner Garcia, O.
2008 Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusion educativa: retomando las aportaciones de la experiencia

- canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Moreno, J., y Gonzáez, D. S.
2010 Determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda pública española, 193*, 131-155.
- Naslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rapalo, R., y Rondon, C.
2012 Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades. *Banco Interamericano de Desarrollo BID.*
- Novoa, A.
2010 La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*(16), 23-42.
- Ornelas, C.
2016 El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. *Fondo de Cultura Económica.*
- Ortiz, L.
2014a Formas y extensiones de la desigualdad escolar. acerca del sistema educativo paraguayo. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 45-59.
- Padilla, M. D.
1961 *La reforma universitaria en Bolivia* (n.º 5). Universidad Técnica de Oruro, Departamento de Extensión Cultural.
- Reed, L. A.
1988 Education in the people's republic of china and us-china educational exchanges. *ERIC.*
- Rodríguez Carrillo, M., y Urbay Rodríguez, M.
2015 La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
- Salinas, S. C., y Nunez, J. M. J.
2001 Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125-152.
- Seguin, J.-C.
2007 La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. *Comunicar*, 15(29), 21-25.
- Sharma, R., y Ramachandran, V.
2009 The elementary education system in India: Exploring institutional structures, processes and dynamics. *Routledge.*
- Sheikh, Y. A.
2017 Higher education in India: Challenges and opportunities. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 39-42.



- Southwell, M., Legarralde, M., y Ayuyo, M.
 2015 *Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino*. Anales de a educación común. Publicación de la dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Adolescencia y Juventud. Tercer siglo, 1(1-2).
- Starkie, E. G.
 2006 Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. *Revista complutense de educación*, 16(2), 415-438.
- Surinach, D.
 2017 El sistema educativo de los Estados Unidos de América. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España(28), 3.
- Talavera, M. L.
 2011 Formaciones y transformaciones: educación pública y culturas magisteriales en Bolivia, 1899-2010. *CIDES-UMSA*.
- Talavera, M. L., Rojas, G. V., y Elizarraras, M. E. L.
 1999 Otras voces, otros maestros: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del programa de reforma educativa, ciudad de la pazz, 1997-1998 (*Vol. 6*). *PIEB/SINERGIA*.
- Veliz Cordova, F. B.
 2011 Lo que nos dejó la Ley de reforma educativa de 1994 a nivel organizacional de padres de familia. *Temas Sociales*, 275.
- Vinao, A.
 2012 Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. *Ediciones Morata*, 3(4).
- Viera, A., y Zeballos, Y.
 2016 Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible.
- Yapu, M., y Torrico, C.
 2003 Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa: Enseñanza de lectoescritura y socialización (*Vol. 1*). *Fundación PIEB*.



Clases en una escuela de la ciudad de La Paz.
Fuente: Página web del Ministerio de Educación.



Promulgación de la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, diciembre de 2010.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2010, p. 7.



Feria de socialización del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
Fuente: Página web de UNICEF.



Niños en una escuela de artes en la ciudad de Oruro.
Fuente: La Patria, 1 de diciembre de 2016.



Grupo de música afro boliviana.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional, 2011, p. 120.



Dos niños en dentro el aula de curso.
Fuente: unicef.org.bo Todos los niños aprenden | UNICEF

Educación y Formación Técnica Profesional

Eliana Arauco y Kathlen Lizárraga

Resumen

Partiendo de la constatación de que 67 por ciento de la Población Económicamente Activa (PEA) de Bolivia no cuenta con formación para el trabajo y sólo 5,2 por ciento tiene formación técnica, este capítulo analiza la trayectoria histórica y normativa que explican la inexistencia de un sistema pujante de educación para el trabajo desde la oferta, la demanda, el gasto y la estructura institucional para la prestación del servicio de Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en Bolivia. Dos tesis principales intentan explicar la situación actual: la existencia de un patrón de desarrollo primario exportador que no demanda personas formadas y por tanto no emite señales al mercado, y la existencia de grupos de poder en la educación primaria, secundaria y universitaria, ante la inexistencia de organizaciones que articulen los intereses del mundo productivo y laboral. Esta situación desalentadora se contrasta con los esfuerzos y éxitos existentes en años recientes para identificar las oportunidades y desafíos de la EFTP en Bolivia.

Palabra clave: Educación, formación técnica, Bolivia.

1. Introducción

A pesar de los importantes avances en educación en los últimos años¹ y los esfuerzos por crear un sistema de formación técnica profesional (EFTP), los resultados educativos sobre la población económicamente activa de 25 a 65 años muestran aun bajos

1 Entre 1996 y 2019 el promedio de años de estudio de la población de 19 años o más, subió de 7,1 a 9,9 en el área urbana de 9 a 11,2 y en la rural de 3,8 a 6,7 (UDAPE 2020).

niveles de formación para el trabajo. El porcentaje de personas entre 25 y 65 años, es decir en edad de trabajar ocupados y desocupados, con tan sólo algún grado de instrucción en primaria o secundaria alcanza al 67,1 por ciento de la PEA, mientras que aquellas que tienen algún nivel de formación profesional (de cualquier tipo) para desarrollar sus actividades laborales alcanza a 28,6 por ciento. Esta última categoría se compone de 19,8 por ciento con formación universitaria (pública, privada y postgrado), 5,2 por ciento con formación técnica, 2,4 por ciento con educación normalista y 1,1 por ciento otros cursos como capacitaciones. Es decir, la fuerza de trabajo en Bolivia, en su mayoría no está formada o educada para el trabajo.

Tabla 1
Población Económicamente Activa entre 25 y 65 años según nivel de instrucción
(En número de personas y porcentaje)

Nivel de Instrucción	25 a 65 años					
	Número de personas			Porcentaje		
	Ocupado	Desocupado	Total	Ocupado	Desocupado	Total
Ninguno	161.283	61.600	222.883	4,0%	5,6%	4,3%
Curso de alfabetización	4.231	744	4.974	0,1%	0,1%	0,1%
Pre escolar	3.145	690	3.835	0,1%	0,1%	0,1%
Primaria	1.458.042	366.550	1.824.593	35,7%	33,1%	35,2%
Secundaria	1.270.976	344.800	1.615.775	31,2%	31,1%	31,2%
Primaria adultos	6.850	649	7.499	0,2%	0,1%	0,1%
Secundaria adultos	19.247	4.513	23.761	0,5%	0,4%	0,5%
Con algún nivel de instrucción en primaria o secundaria	2.762.491	717.946	3.480.437	67,7%	64,8%	67,1%
Normal	106.627	18.934	125.561	2,6%	1,7%	2,4%
Universidad (Pub. Priv. Postgrado)	785.871	247.127	1.032.998	19,3%	22,3%	19,9%
Técnica	213.188	54.218	267.406	5,2%	4,9%	5,2%
Otros cursos mayor 2 años	32.210	4.333	36.543	0,8%	0,4%	0,7%
Otros cursos menor 2 años	16.781	3.789	20.571	0,4%	0,3%	0,4%
Con algún nivel de formación profesional	1.154.677	328.401	1.483.078	28,3%	29,6%	28,6%
Total	4.078.451	1.107.946	5.186.398	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INE, Encuesta Nacional de Hogares 2018.

Elaboración: Propia.

¿Cuáles son los elementos que explican esta situación?, ¿cómo puede un país enfrentar procesos de desarrollo que requieren capital humano, con una población que predominantemente realiza sus actividades desde el empirismo?, ¿Cómo se explica que un país que destina aproximadamente el 9 por ciento del PIB a educación muestre estos resultados sobre la fuerza laboral?

Este capítulo buscará abordar algunas respuestas a estas interrogantes realizando un análisis histórico y estructural del surgimiento y desarrollo del “sistema” de educación y formación técnica profesional (EFTP), las restricciones estructurales que existen para su establecimiento de acuerdo con las características de la formación técnica y tecnológica, y las oportunidades existentes para su desarrollo y consolidación.

2. Breve recorrido histórico

El surgimiento de la educación técnica y tecnológica en Bolivia responde a una cadena de antecedentes que se dieron desde la creación de las Escuelas de Artes y Oficios, que encomendó Simón Bolívar a su Maestro, Simón Rodríguez, para que los adolescentes y jóvenes pudieran capacitarse en oficios de carpintería, herrería, albañilería y otros, vinculados con la práctica. Luego, con la creación de la Escuela–Ayllu de Warisata en 1931, que promovió los fundamentos de una escuela única con enfoque técnico y productivo, basada en la cosmovisión indígena que incluye entre sus principios, la reconstitución de los valores comunitarios del ayllu, la formación y producción artesanal, la escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad y el fortalecimiento del “aprender produciendo”. En 1942, se establece por primera vez en Bolivia la Educación Técnica Industrial, con la fundación de la “Escuela Industrial de la Nación Pedro Domingo Murillo”.

Durante el primer Gobierno de Víctor Paz Estenssoro, entre las medidas destinadas a la transformación del Estado y la sociedad boliviana (Nacionalización de las Minas, Sufragio Universal, y Reforma Agraria), se sancionó en 1955 La Ley de Reforma Educativa con inversiones masivas en educación. Estas medidas correspondían a reivindicaciones del Magisterio Boliviano organizado, que venía impulsando la adopción de nuevas políticas y normas educativas desde los años 30 y quién había participado en la Revolución junto al MNR. La Reforma Educativa se dirigió prioritariamente al alto porcentaje de población analfabeta del país, incorporando como parte del sistema educativo nacional la educación de adultos, “para suplir la falta de oportunidades en la niñez o adolescencia, reparar las deficiencias de los ciclos primario y secundario y ampliar su nivel cultural y su capacidad de trabajo” (CEB, Art. 15o., 2). El Código de la Educación Boliviana de 1955 (CEB), recoge la visión del nacionalismo revolucionario, relacionado con la visión de consolidar la unidad de la nación boliviana. El CEB establece que los adultos serán atendidos en escuelas de alfabetización, escuelas de enseñanza complementaria y técnica y escuelas de aprendizaje y recuperación.

La Constitución Política del Estado de 1967, incorpora la perspectiva productiva para la educación técnica planteada en la Reforma Educativa, dándole mayor trascendencia jurídica y temporal. El Artículo 178° establece: El Estado “promoverá la educación vocacional y la enseñanza profesional técnica orientándola en función del desarrollo económico y la soberanía del país”, creándose de esta manera varios Institutos Técnicos en el país.

En 1979, se crea el Servicio de Formación de Mano de Obra (FOMO), el cual dependía económicamente del Tesoro General de la Nación. Posteriormente, se incrementaron los fondos de FOMO con aporte del 1 por ciento del total de

las planillas de las empresas privadas. En 1988 FOMO es reemplazado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Laboral “INFOCAL” que inicia sus actividades en junio de 1989, como una Institución de Derecho Público, descentralizada a nivel departamental, funcionando desde 1989 hasta 1995 según el principio del tripartismo: Gobierno - Empresa Privada - Trabajadores, bajo tuición del Ministerio de Desarrollo Humano. Posteriormente la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB) asumió la responsabilidad de hacerse cargo de la formación y capacitación laboral, por medio de una Fundación privada. El 17 de enero de 1996 se firmó un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Humano y la CEPB de Bolivia, con el objeto de crear la Fundación Nacional para la Formación y Capacitación Laboral, transformándose el “Instituto INFOCAL” en Fundación INFOCAL. Al constituirse en una Fundación Privada, INFOCAL no recibe de manera obligatoria los aportes sobre la planilla de los trabajadores, por lo que sus servicios de formación son pagados.

En lo que respecta al sistema público, la Ley 1565 de Reforma Educativa (RE) promulgada en 1994, buscaba establecer las bases fundamentales para garantizar: “una sólida y permanente formación de los recursos humanos, y mejorar la calidad y la eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad”. Para ello se propusieron cambios en todas las áreas de la educación primaria: se reorganiza el sistema educativo, se plantea una educación intercultural y bilingüe, se pone el énfasis sobre el/la alumno/a y el aprendizaje, y se busca reformar la formación de maestros. La RE planteó la mejora de la calidad en términos de relevancia cultural, lingüística y social; el acceso equitativo en términos de género y de población rural y finalmente, la eficiencia en el uso de los recursos.

Los resultados más importantes de la RE están centrados en la educación primaria y formal, logrando:

- a) La universalización de la educación primaria, llegando a una cobertura de 95 por ciento en niños y niñas entre 7 y 14 años, aunque no se resolvieron las brechas entre las áreas rurales y las áreas urbanas,
- b) La educación intercultural bilingüe y la creación de Consejos Educativos de los Pueblos Originarios,
- c) La transformación de la gestión técnico pedagógica;
- d) El diseño y aplicación del currículo nacional y diversificado,
- e) Creación del Sistema de Información educativa (SIE) y el Sistema de medición de la calidad (SIMECAL);
- f) Formación docente, que se constituyó en uno de los nudos problemáticos de este proceso y,
- g) Participación social o popular donde diversos actores se corresponsabilizan de la calidad educativa y se integran visiones diversas sobre la educación.



La educación alternativa y la educación técnica y superior no fueron objeto de políticas específicas de la RE, aunque existía la norma legal para ello. A partir de 2002 se intenta revertir esta situación, con la implementación de varias medidas, entre ellas, la implementación del Programa de Formación Técnica y Tecnológica (PFFTT) implementado por el Ministerio de Educación con apoyo del BID, que –en un proceso altamente participativo– propuso un conjunto de políticas articuladas y un plan estratégico para la creación y ordenamiento de un sistema integral de formación profesional técnica y tecnológica, certificación y acreditación. Esta propuesta, planteó la vinculación entre las diferentes áreas, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional para mejorar la calificación de las y los ciudadanos, permitiéndoles transitar por el sistema construyendo sus propios trayectos formativos. Esta propuesta que se concluye en la gestión 2005, es el primer esfuerzo de política pública integral para consolidar un sistema EEFTP que incluya pilares normativos, de financiamiento, de reorganización institucional y curriculares. Cambios de orden político que se suscitaron en el país, no permitieron avanzar en la puesta en marcha de esta propuesta que, sin embargo, resultaba ser coincidente con los postulados de ese momento.

El 2006 con la llegada del Movimiento al Socialismo, en Bolivia se inicia un proceso de cambios estructurales en todos los ámbitos del quehacer nacional, los mismos que se reflejan también en nuevos desafíos para el sector educativo. EL Plan Nacional de Desarrollo 2006 como parte del diagnóstico del sector educativo, señala que: “la RE no ha logrado superar el modelo colonial que conlleva procesos de exclusión, discriminación, marginación y explotación. Señala que el Sistema Educativo Nacional (SEN) asumió una visión hegemónica y el modo de vida de las élites y no tomó en cuenta identidades, formas de pensar y de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas”. Identifica dos aspectos fundamentales: el primero, la falta de igualdad de oportunidades, relacionadas al acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional, y la desvinculación entre la educación y el sector productivo; y, el segundo, la falta de articulación con el ámbito científico, tecnológico, cultural y político.

La Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani Elizardo Pérez (Ley ASEP), aprobada en 10 de diciembre del 2010 y actualmente vigente, establece las siguientes bases de la educación boliviana: “Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien”.²

2 Ley 070, de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Capítulo II: Bases, fines y objetivos de la educación.

La Ley ASEP propone una educación productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible, garantizando procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales y fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias. Este paradigma educativo, implica un entramado complejo para interpretación estratégica y principalmente de operativización en los lineamientos curriculares y la formación de docentes, que ralentiza su puesta en marcha, viabilidad y efectividad.

El Ministerio de Educación ha avanzado progresivamente en la implementación de este nuevo modelo educativo en los diferentes niveles del Sistema Educativo Plurinacional, incorporando en todas sus líneas de acción y principalmente en el desarrollo curricular, los principios y orientaciones establecidas. Sin embargo, debido a la complejidad del proceso post constitucional, en el que se ponen en marcha una serie de leyes que transforman la organización política y administrativa del Estado y en un contexto en el que la agenda social está subordinada a la agenda política y legislativa, los avances en la implementación de la Ley ASEP en sus primeros años, son lentos y persiste aún en el 2022, una lenta transformación que se visibilice en la puesta en práctica de sus postulados.

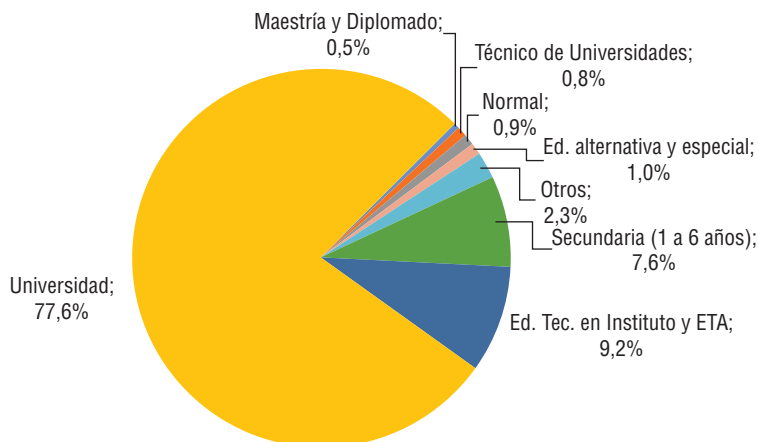
3. Características de la EFTP

En esta parte se realizará una breve caracterización de la situación de la EFTP desde la perspectiva de la demanda, la oferta, la estructura desde donde se ofrecen servicios de EFTP y el gasto en educación. Se parte de la hipótesis de que, a pesar de los esfuerzos realizados por mejorar la situación de la EEFTP descritos en el punto anterior, ésta sigue rezagada.

3.1. Demanda

Los bajos niveles de formación técnica en la población económicamente activa, son resultado de deficiencias de demanda y de oferta. El año 2018 en Bolivia el 45 por ciento de la población del rango de edad entre 19 y 25 años, un total de 547085 personas se encontraba matriculadas en dependencias públicas y privadas en educación superior. De esa población, el 77,6 por ciento se encontraba matriculada en el nivel universitario, mientras que sólo el 0,8 por ciento atendía el nivel de formación técnica universitaria y el 9,2 por ciento asistía a institutos de formación técnica y/o capacitación. Este desbalance podría ser atribuido a la preferencia de la población por la educación universitaria, pero también responde a restricciones de oferta.

Gráfico 1
Demanda por educación
(nivel al que se inscribió y asiste población de 19 a 25 años)



Fuente: Encuesta de Hogares 2018, INE.

Elaboración: Propia.

En comparación internacional, la cobertura del grupo de edad es alta, pero tiene un sesgo hacia la educación universitaria. Este fenómeno responde en parte al cambio en las expectativas de la población, pero también tiene que ver con la falta de oferta de formación técnica. El Informe de Desarrollo Humano para Bolivia, muestra que, si bien la educación sigue siendo uno de los principales factores en explicar los ingresos, juega también un importante rol en la movilidad social. El que alguno de los miembros posea un título universitario, representa para muchas familias un ascenso en la escala social, aunque no vaya a ser utilizado para generar ingresos. El mismo informe muestra la aparición de nuevas desigualdades en base a la escasa calificación de la mano de obra y a su baja productividad (PNUD, 2010). Como se verá posteriormente, este fenómeno responde también al patrón de desarrollo primario exportador que no emite señales al mercado por personas formadas.

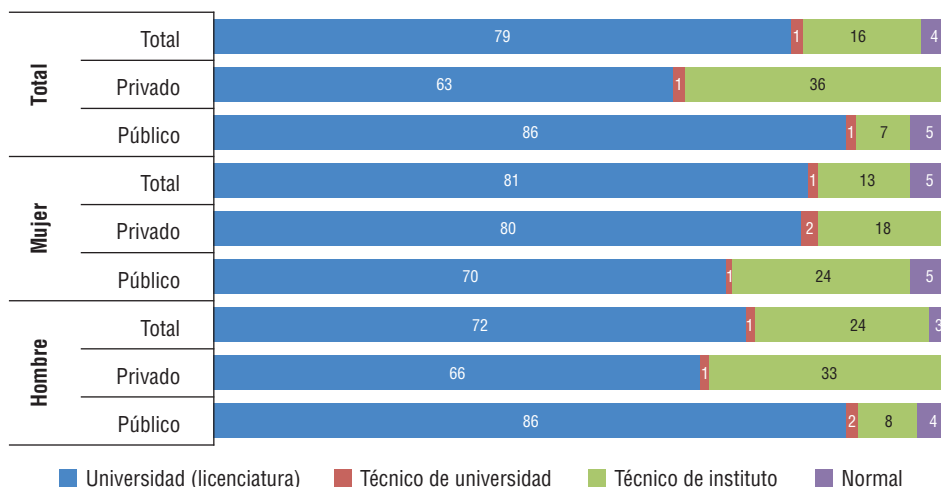
3.2. Oferta

Por el lado de la oferta de educación superior en Bolivia, se puede constatar que ésta es pública y privada, y se imparte desde tres subsistemas: i) La educación formal, que incluye la primaria, secundaria y formación técnica para la población en edad, ii) La educación alternativa con primaria, secundaria y educación técnica para adultos, y, iii) la educación superior, que incluye educación universitaria, escuelas de formación de maestros (normales) y formación técnica superior (post bachillerato). En los tres subsistemas se imparte también capacitación laboral, aunque ésta se concentra principalmente en la educación alternativa.

En perspectiva comparada, Bolivia tiene uno de los sistemas educativos con mayor presencia del sector público. En Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá, Honduras y Argentina, la matrícula pública se encuentra en un rango entre 75 y 100 por ciento. Ecuador, México, Venezuela, Paraguay, Perú y Guatemala entre 50 y 75 por ciento, y el resto de los países (Brasil, Chile, Colombia, etc.) tienen entre 50 y 75 por ciento de la matrícula en el sector privado (IESALC 2006, 250, en Lizárraga 2011).

En Bolivia, el 86 por ciento de la oferta pública, corresponde a oferta universitaria (gráfico 2), mientras que solo un 7 por ciento a formación técnica. La oferta privada también está concentrada en las universidades con un 63 por ciento, pero la formación técnica también es representativa con un 36 por ciento. A los institutos públicos asisten más mujeres, puesto que estos han diversificado su oferta hacia las carreras de servicios, mientras que a los institutos privados sobre todo hombres, debido a que la oferta en formación técnica industrial se encuentra a cargo del sector privado.

Gráfico 2
Educación superior según dependencia



Fuente: Encuesta de Hogares 2011, INE.
Elaboración: Propia.

Dentro de la oferta en EEFTP, aproximadamente el 50 por ciento se concentra en actividades de capacitación. Mientras que en formación conducente a un título (técnico medio y superior), sólo se tiene el 40 por ciento (Lizárraga 2011). En cuanto a cargas horarias y contenido curricular, no existe claridad ni márgenes definidos: Los institutos técnicos superiores tienen cargas horarias indicativas, las cuales son diferentes a las de los centros del subsistema alternativo. Las universidades adaptan su pensum al de licenciatura, siendo necesarios dos años de estudios para el técnico medio y tres para el técnico superior.

La oferta de EFTP está cuantificada de la siguiente manera (Contreras 2015):

- 1) Bachillerato técnico, existen 4695 unidades educativas con oferta potencial de bachillerato técnico.
- 2) 655 centros de educación alternativa (CEA) de los cuales 405 ofrecen educación técnica de adultos.
- 3) 102 institutos públicos de EFTP, tecnológica y artística, 13 universidades públicas con oferta de técnico medio y superior, y 176 institutos privados.

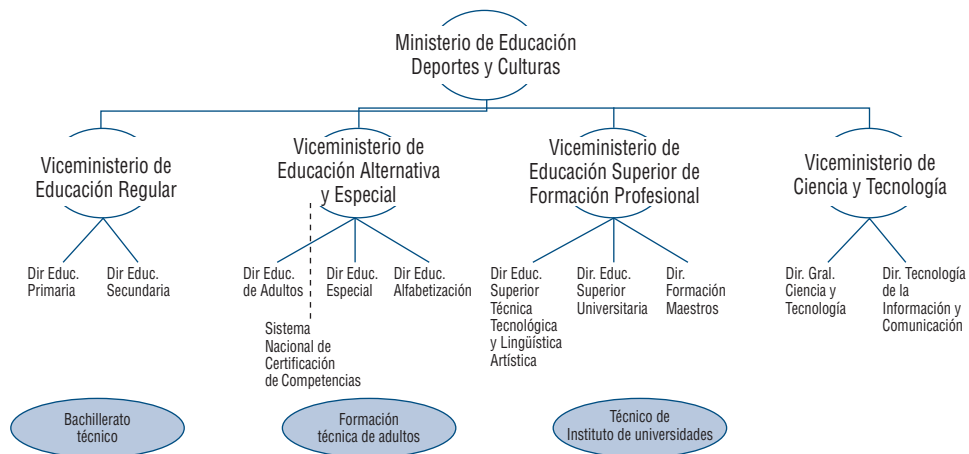
3.3. Estructura para la prestación del servicio de EFTP

La estructura para la prestación del servicio está fuertemente determinada por las diferentes reformas en educación discutidas anteriormente y dónde la oferta de formación técnica fue acomodada hasta presentar la estructura que se analiza a continuación.

Precediendo a la Reforma Educativa de 1994 y en el marco de las disposiciones del DS 21060 de 1986, se dio la así llamada Reforma Impositiva por la cual desaparecieron los impuestos destinados y por tanto el impuesto a la nómina con el cual se había financiado FOMO. Por otra parte, en 1994 el Ministerio de Educación vio fortalecido su papel de ente rector de la educación en Bolivia: i) se modernizaron procesos, ii) se creó el sistema de generación y manejo de estadísticas y se comenzó a trabajar en la lógica de descentralización del Estado, que significaba gestionar la asignación de maestros en coordinación con los municipios, quienes asumen el gasto en inversión e infraestructura. Con los recursos del alivio de la deuda externa (HIPC y HIPC II) se crearon programas de fortalecimiento de la demanda, como el “desayuno escolar”. Actualmente el Bono “Juancito Pinto” complementa los incentivos para ir y permanecer en la escuela. Los resultados de este trabajo compartido son notables. Bolivia ha mejorado mucho los niveles de asistencia y cobertura en educación primaria.

Sin embargo, en el marco de las reformas esfuerzos realizados no se pudo crear políticas propias para EFTP, que quedaron circunscritas al sistema educativo y desvinculadas del mundo del trabajo, de las políticas de empleo a de las de desarrollo e industrialización. La EFTP quedó bajo el fuerte control que ejerce el sindicato de maestros sobre la educación pública, y relegada frente al monopolio de las universidades sobre la educación superior. Es por ello que la EFTP quedó como un tipo de oferta de profesionalización en todos los niveles de educación en Bolivia, pero sin políticas y financiamiento propio. Esto se puede ver en la ilustración 1: en la educación regular se oferta el bachillerato técnico, en la educación alternativa o de adultos, la formación técnica de adultos y en la educación superior el técnico de universidad o de instituto.

Ilustración 1
Estructura del Ministerio de Educación



Fuente: Ministerio de Educación, 2021.

Elaboración: Propia.

Para la EFTP esto significa, que las competencias siguen divididas entre los tres viceministerios o subsistemas (regular, alternativa y superior), quienes tienen la potestad de impartir educación técnica de acuerdo con la filosofía de cada nivel (ilustración 1). En cada caso, las condiciones de ingreso, los contenidos, el tiempo de estudios y el enfoque son diferentes lo que complica la gobernabilidad del sector debido a la multiplicidad de actores intervinientes e inviabiliza la transitabilidad o navegabilidad entre los subsistemas.

Por otra parte, el Ministerio de Educación, aparte de los problemas descritos, no ha desarrollado la capacidad de articular su trabajo con el sector productivo y de servicios, no cuenta con los recursos y las competencias para ello. Uno de los retos pendientes para crear un sistema funcional de formación técnica, es articular las competencias de los Ministerios de Educación y Trabajo, y dentro del Ministerio de Educación las competencias y contenidos de los tres subniveles que ofertan formación técnica de manera que se logre crear una oferta que prevea contenidos prácticos y teóricos que sólo es posible de lograr mediante la articulación del mundo del trabajo con el mundo educativo.

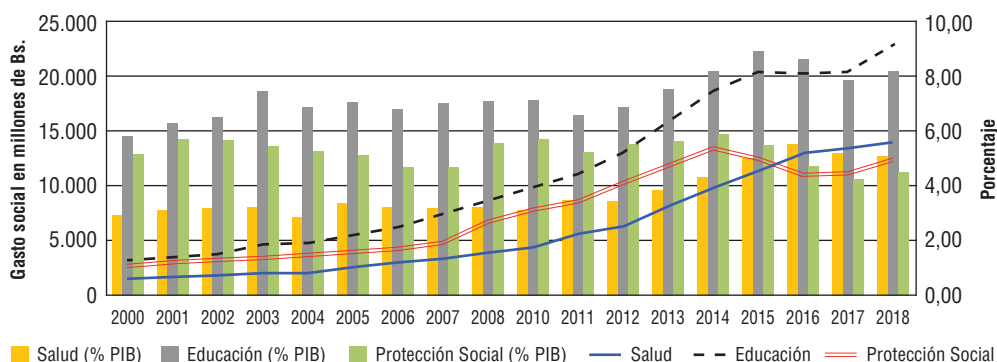
En cuanto a las universidades, la Reforma Educativa preveía el traspaso de recursos hacia la educación primaria. Además, se creó un viceministerio para la educación superior, que debía ser el encargado de normar tanto a las universidades públicas como privadas y articular los contenidos y titulaciones. Las universidades públicas, amparadas en su autonomía se opusieron, manteniendo las concesiones previas. El Viceministerio de Educación Superior, quedó como encargado de normar el trabajo de las universidades privadas y de los institutos de formación técnica superior, pero sin financiamiento propio.

Por otra parte, solo existe una Escuela Superior de Formación de Maestros técnicos, la Escuela Mcal. Andrés de Santa Cruz y Calahumana en Bolivia y que está situada en La Paz. Esta escuela, tiene la función de formar maestros en educación técnica tecnológica productiva de forma integral y holística en el marco de la Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Sin embargo, si bien fue creada en 1958, no ha tenido el apoyo necesario de las autoridades para constituirse en una institución de vanguardia y actualizada, que responda a las necesidades cuantitativas ni cualitativas de la EEFTP. Es por ello que, la mayoría de los docentes son profesores normalistas, que han realizado algún curso de capacitación, pero que no tienen experiencia de trabajo práctica. La contratación de otro tipo de docentes, como ser profesionales universitarios, está restringida por el escalafón.

4. Gasto en educación y EEEFTP

Al 2020, Bolivia es uno de los países de Latinoamérica y del Mundo que destina mayores porcentajes del PIB a educación. Según datos del Banco Mundial, los países del OECD (Banco Mundial destinan en promedio 5 por ciento del PIB a educación. Si bien es cierto que algunos sistemas difieren en la participación público/privado, el que Bolivia destine el 2018 el 8,9 por ciento del PIB a educación, muestra la magnitud del esfuerzo educativo que se realiza y sorprende la calidad de los resultados. En 2018 esta cifra alcanzaba a Bs. 278.387.647.200 (doscientos setenta y ocho mil trescientos ochenta y siete millones seiscientos cuarenta y siete mil doscientos bolivianos) o 35.595 millones de dólares.

Gráfico 3
Gasto Público Social en Millones de Bs y como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB)



Fuente: UDAPE 2020.

Elaboración: Propia.

Nota: El Gasto Público Social corresponde al gasto consolidado del Gobierno General (GG) y de Empresas Municipales relacionadas con alguna de las funciones sociales.



Por las restricciones descritas en los puntos anteriores, la EFTP no posee una línea de financiamiento acorde con sus características y cuenta con el financiamiento previsto de acuerdo a la repartición desde dónde se imparta. Este problema tiene también raíces históricas, ya que, en el marco de la Reforma de 1994, se entregó a los municipios recursos y atribuciones para el financiamiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas del nivel primario donde también se considera a los establecimientos de educación de adultos (Centros de Educación Alternativa y Especial). Atendiendo una demanda histórica, los municipios invirtieron un porcentaje importante de sus recursos en estos ítems, e influyeron en el incremento del gasto público en sueldos y salarios de los maestros, pero no se pudo financiar el equipamiento de talleres y laboratorios acorde a lo que sería necesario para impartir una formación técnica de calidad.

Respecto a los Institutos Técnicos y Tecnológicos, son los Gobiernos Autónomos Departamentales los que tienen la responsabilidad de infraestructura y equipamiento; sin embargo, las inversiones efectivas son mínimas y no corresponden a la necesidad de contar con talleres, equipamiento e insumos suficientes y actualizados para realizar el aprendizaje práctico que se requiere para una formación integral que combine teoría y práctica.

Sin embargo, cabe resaltar, que ante la demanda social y la presión de los estudiantes y de otros sectores, y en el marco de proyectos de trabajo de la cooperación internacional, algunos municipios están invirtiendo en centros de educación técnica desde la partida de desarrollo productivo. Además, en los últimos años y de acuerdo con las competencias en desarrollo que poseen las gobernaciones han apoyado con la creación de ítems de la partida de los impuestos directos a los hidrocarburos (IDH) para contratos temporales de profesionales en Institutos Técnicos y Tecnológicos.

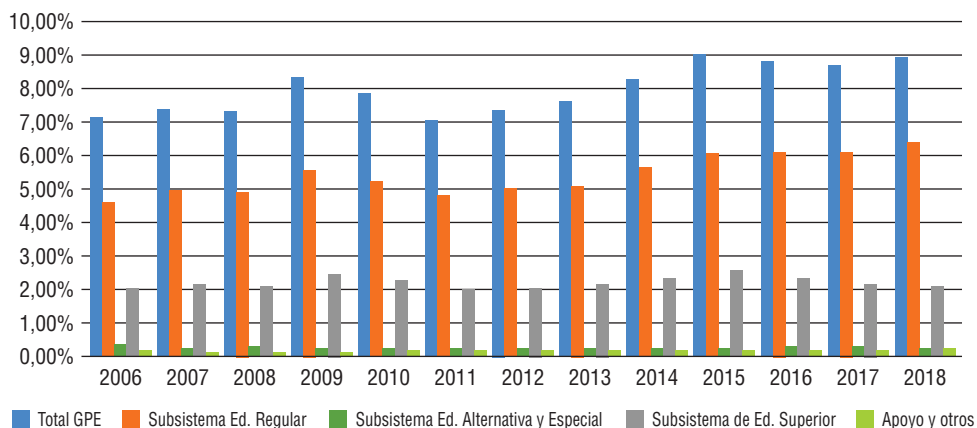
Respecto al financiamiento de la formación técnica, llama la atención la reducida participación del sector empresarial privado.

Como se puede ver en el gráfico 4, la mayor parte del financiamiento educativo corresponde al nivel de educación regular. Un porcentaje también importante se destina a la educación superior universitaria y educación técnica superior. De este porcentaje una parte casi insignificante se destina a la partida correspondiente a los institutos públicos de EFTP (gráfico 5).

Los recursos de las universidades públicas son mayores debido a la participación directa en la recaudación impositiva y en la renta extractiva. Por Ley perciben el 5 por ciento de los ingresos por recaudación fiscal, 8 por ciento de la recaudación del impuesto a la producción de hidrocarburos (IDH) y participan en la asignación departamental de regalías. Pero debido a la orientación académica y priorización del gasto corriente, las Universidades públicas no tienen la capacidad de crear ofertas de EFTP acorde a sus características, pero tampoco aceptan

mejorar sus programas de educación técnica y trabajar en coordinación con el mundo laboral y sector productivo.

Gráfico 4
Gasto público por subsistema de educación como parte del gasto total en educación (2006-2019 como porcentaje del PIB)

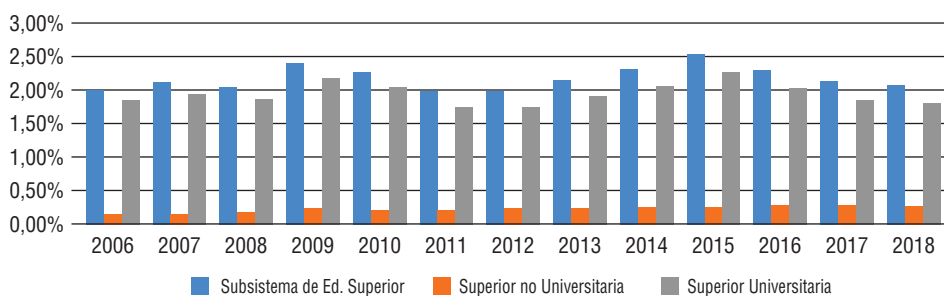


Fuente: Ministerio de Educación 2021.

Elaboración: Propia.

Nota: El Gasto Público Social corresponde al gasto consolidado del Gobierno General (GG) y de Empresas Municipales relacionadas con alguna de las funciones sociales.

Gráfico 5
Descomposición del gasto en educación superior como porcentaje del PIB



Fuente: UDAPE 2020 y datos del Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Nota: El Gasto Público Social corresponde al gasto consolidado del Gobierno General (GG) y de Empresas Municipales relacionadas con alguna de las funciones sociales.

La EFTP al ser impartida por todos los subsistemas de educación no cuenta con financiamiento propio, sino que depende de los recursos que existen para cada subsistema. Esto influye en que existan costos diferentes para títulos equivalentes.

Un análisis realizado en 2004 muestra que formar a un técnico superior tiene un costo entre 114 y 534 dólares por año,³ para un mismo perfil profesional.

5. Determinantes estructurales de la situación actual

Muchos países subdesarrollados o en vías de desarrollo tienen como base de sus problemas la falta de recursos. Como se vio en el acápite anterior, Bolivia no enfrenta esas restricciones, puesto que además cuenta con recursos provenientes de actividades extractivas. En 1972 el índice de dependencia de los minerales alcanzaba en Bolivia a 47, mientras que Chile tuvo un valor de 33 Jamaica 28 y Perú 21,5 (Auti 2003). Chile y Perú han logrado estructurar de mejor manera sus sistemas educativos, aunque también enfrentan problemas (UNESCO 2015). En 1972 en Bolivia, la participación de los minerales en las exportaciones alcanzó a 77 por ciento. El 2012 el valor total de las exportaciones alcanzaba a 1.175 millones de dólares, los hidrocarburos representan 49 por ciento del valor de exportaciones y los minerales el 17 por ciento (Ministerio de Economía). Sin embargo y después de alcanzar valores record, a diciembre de 2021 las exportaciones sufrieron una disminución hasta 798,8 millones de dólares, con una participación de los hidrocarburos igual al 19,1 por ciento y de los minerales al 25,7 por ciento (INE 2021) mostrando un deterioro creciente (Jubileo 2021).

Estas cifras muestran, que el problema de Bolivia no es ni fue la falta de recursos, por lo menos de recursos provenientes de la explotación de recursos naturales. De hecho, Bolivia es uno de los países que destina más recursos al sector educación en América Latina (casi 9 por ciento del PIB en 2021). La deficiencia en los niveles de formación de la PEA y la baja tasa de cobertura de la EFTP, responde a motivos estructurales y al ineficiente uso de recursos en educación. En este trabajo se postulan dos hipótesis para explicar esta problemática: La primera tiene que ver con la preeminencia y permanencia de un patrón de desarrollo primario exportador, que no requiere de personas formadas. Este patrón se define como la manera en que se vinculan, funcionan, cooperan u obstruyen los factores de producción en un contexto de ventajas o desventajas competitivas (PNUD, 2006). La segunda tiene relación con la existencia de grupos de poder. En un contexto de alto rentismo, los recursos se reparten en base a presiones de grupo y menos en relación a necesidades sociales. En el caso de educación, existe un fuerte sindicato de maestros que controla la educación primaria y secundaria. Por otra parte, el Sistema de las Universidades Públicas, ha ido ganando históricamente un lugar importante en el imaginario de las personas. Esto determinó que logren

3 Programa de Formación Técnica y Tecnológica del Ministerio de Educación, que fue cerrado en 2005.

posicionarse como grupo de poder, que actualmente a pesar de su ineficiencia interna y externa, es el nivel que goza de mayores recursos (Lizárraga 2002).

Ante la presencia de un patrón de desarrollo basado en la explotación y exportación de materias primas no transformadas, y la falta de un grupo de poder (probablemente los trabajadores),^{4,5} la formación técnica coexiste como un nivel intermedio, con políticas y normativas fragmentadas en diferentes subsistemas educativos (regular, alternativa y superior), sin financiamiento propio y sin vínculos con las políticas económicas, productivas y de empleo.

6. La desconexión de políticas de educación y desarrollo

El patrón de desarrollo primario exportador tiene sus raíces en el modelo de economía extractiva heredado de la colonia. La explotación de minerales, sobre todo plata, fue la actividad en torno a la cual se organizaron las actividades comerciales y productivas, y a la sociedad, con el objetivo de garantizar el recurso estratégico para la minería: la mano de obra. Se mantuvo el modelo de organización de la “comunidad”⁶, tratando de vincular a las personas a sus lugares de origen y de esta manera obligarlas a responder en grupo ante las obligaciones impuestas por la “mita” y “encomienda” (Acemoglu y Robinson, 2005 y 2012).

Con el surgimiento de la República, si bien se abolió el trabajo forzoso, la dependencia de los minerales como únicos transables fue incrementada por la demanda generada en países como Inglaterra y por la Revolución Industrial. Por otra parte, ante la falta de un Estado con presencia en la provisión de bienes públicos, el sistema de encomiendas en la actividad agrícola mutó hacia el pongueaje (una especie de feudalismo). La propiedad de la tierra y de las minas fue transferida a los criollos y mestizos que habían abanderado la causa patriótica, dando origen a una nueva élite económica, quien además había copado los espacios políticos de poder (Gray-Molina, 2009). El patrón de desarrollo continuó siendo primario exportador, e incluso se obligó a los trabajadores a organizarse en Sindicatos, con el objetivo de poder negociar en grupo en vez de con campesinos dispersos.⁷

La Primera Guerra Mundial incrementó la demanda por estaño y Bolivia se convirtió en uno de los principales exportadores. Al mismo tiempo se inició la explotación de hidrocarburos mediante concesiones a empresas extranjeras. En cuanto a los recursos humanos, el analfabetismo alcanzaba a 77,5 por ciento de la

4 Plan nacional de Desarrollo Bolivia Digna, Soberana, productiva y Democrática para Vivir Bien 2006-2011.

5 Vale la pena mencionar que, en los últimos años, el crecimiento del sector informal de la economía, no permite articular el movimiento de los trabajadores.

6 En este caso se habla del modelo de organización y administración del Estado Pre Colonial.

7 Decreto Ley 14914 del 13 de septiembre de 1936.

población en 1920 (Contreras, 1999) y las habilidades requeridas para la minería se limitaban a las aprendidas mediante el ejercicio del oficio, puesto que el estaño era exportado en bruto y la catalogación y fundición se realizaba en el extranjero. Para formar los recursos humanos en hidrocarburos se crearon becas y se envió a las personas a la Argentina y México. De esta manera, la actividad intensiva en trabajo (la minería) se realizaba con personas sin formación y la intensiva en capital (hidrocarburos) con personas formadas fuera o en las universidades.

En 1952, el Estado nacionalizó las empresas mineras más importantes, asumió el control sobre la producción y venta de minerales y en general del aparato productivo. Los trabajadores mineros y fabriles, organizados en sindicatos, fueron los actores claves de la Revolución y consecuentemente fueron los grupos que más concesiones obtuvieron: se aprobaron medidas de protección laboral, garantizando la permanencia hasta la jubilación, se crearon pulperías y servicios sociales en las minas y se ratificó la jornada de trabajo de 8 horas. En algunas actividades como en hidrocarburos, los hijos tenían derecho a tomar el puesto de trabajo de los padres. En este contexto de excesiva protección laboral y pobre desarrollo del aparato productivo, no se sintió la necesidad de atender la formación técnica (Brugger y Lizárraga 2014).

Este modelo de desarrollo, que había sido sobreexplotado en la época de las dictaduras (1964-1982), entró en crisis a principios de los ochenta. La caída del precio de exportación de minerales y de la ley de cabeza del mineral, ante altos costos de producción, determinaron que sea necesario el cierre de la mayoría de las minas del Estado (1986). En Hidrocarburos fue necesaria una reorientación hacia la explotación de gas. Los trabajadores mineros fueron relocalizados a tierras bajas y dotados de un pequeño capital semilla, con el cual se establecieron en las principales ciudades y comenzaron a impulsar el sector informal de la economía. A muchos otros, se les dio tierras en la cabecera de la Amazonía, donde comenzaron a ejercitar la agricultura y posteriormente se dedicaron al cultivo de la hoja de coca. Al mismo tiempo se liberalizó el comercio y se realizó una agresiva reforma fiscal, con el objetivo de mejorar la recaudación de recursos para el Estado.

Con estas medidas desapareció la protección laboral. La formación técnica generada mediante procesos de *learning by doing* dejó de ser rentable, ya que para poder cambiar de sector o actividad las personas necesitaban contar con habilidades certificadas. La falta de estas habilidades es probablemente uno de los factores que impulsaron el crecimiento del sector informal, puesto que a los antiguos trabajadores no les quedó otra opción que dedicarse al comercio. Por otra parte, la era informática y de servicios demandaba nuevas profesiones y capacidades. Esta demanda dio paso al surgimiento de universidades privadas y al crecimiento del número de institutos de formación técnica y capacitación laboral, los cuáles debido a la falta de normativa, crecieron en forma desordenada, poco regulada y sin la calidad para cubrir los requerimientos de la tecnología.



A fines de los 90, la actividad extractiva volvió a ser el eje de la economía, con el descubrimiento de grandes reservas de gas. La exploración y explotación era realizada por empresas extranjeras con participación de capital boliviano, acorde al Proceso de Capitalización de mediados de los noventa (Milenio 1998). Estas empresas reclutaron sobre todo profesionales universitarios y los capacitaron para desarrollar las tareas según las necesidades propias. El alza en los precios de los minerales reactivó la minería, con la introducción de nuevas técnicas intensivas en capital (a cielo abierto y en nuevos minerales), mientras que en las minas tradicionales se continuó trabajando con personas no formadas, organizadas en cooperativas. Actualmente se continúa con este modelo extractivo, con la diferencia de que las empresas petroleras fueron recuperadas para el Estado boliviano, mientras que en la minería coexisten empresas con alta tecnología, capital externo e intensivas en capital (San Cristóbal y San Bartolomé), junto a cooperativas mineras, medianas y pequeñas. Ambas actividades no generan una demanda articulada por formación técnica, ya que las empresas intensivas en capital tienen sus propios programas de capacitación, mientras que las pequeñas trabajan bajo métodos tradicionales. Actualmente existen más de 1600 cooperativas mineras, y aprox. 200000 personas, hombres y mujeres⁸ que trabajan bajo condiciones de informalidad y sin seguridad y salud en el trabajo. La oferta por profesiones que respondan a las necesidades de la economía como las iniciativas en profesiones de la economía naranja o de tecnología, se la realiza desde institutos privados o con apoyo de la cooperación internacional mediante iniciativas novedosas como Gustu y Manq'a.

7. Los grupos de poder en el manejo del Sistema Educativo

Las primeras acciones en pos de la universalización de la educación, se dieron en Bolivia a principios de siglo XX. En 1900 81,5 por ciento de la población era analfabeta y tan solo 2 por ciento de la cohorte poblacional asistía a primaria (Contreras, M. 1999). Velásquez, I. (2017) con base en Memorias y Anexos del Ministerio de Instrucción (1895-1900) muestra que a inicios del siglo XX, 914 profesores se encargaban de la educación primaria y secundaria de 28.930 alumnos que eran albergados en 533 unidades educativas, 516 de primaria y 17 de secundaria. A nivel descentralizado 121 escuelas eran administradas por gobiernos locales, 15 escuelas se encontraban en las principales provincias y la nueva sede del gobierno de la República albergaba 3 centros especializados: una Escuela de Artes, un Instituto Mercantil en Sorata y una Escuela de Taquigrafía, a ello hay a sumar que 63 profesores y 10.165 alumnos que, en total en Bolivia a inicios del siglo XX, el universo estudiantil alcanzaba a 39.095 niños y jóvenes de ambos sexos.

8 De acuerdo a informaciones de Tribenio (2021) en el marco del BOL 112, OIT.



Se fundó la primera escuela superior de formación de maestros en 1909, pero las necesidades por expandir el sistema excedían las capacidades de producción de maestros formados. Por tanto, se contrataron maestros empíricos, que solo tenían bachillerato. Por otra parte, con la creación de una escuela de formación en el área rural (la Escuela Normal de Warisata) las contradicciones ideológicas se hicieran palpables entre maestros del área urbana y rural.

Ante la incapacidad del Estado y de los maestros, por crear un modelo educativo para Bolivia, la Universidad se posicionó como la institución rectora en todos los niveles de educación, consiguiendo su autonomía en 1930.⁹ La Universidad Boliviana, existente desde 1564¹⁰ no tenía tradición en trabajar tendiendo puentes hacia el sector productivo y por tanto se concentró en la formación de profesionales universitarios. Al mismo tiempo, el Sindicato de Maestros, que había sido un actor fundamental durante la Revolución de 1952, logró concesiones importantes para sus miembros, como la seguridad de una plaza de trabajo después de concluir los estudios, la protección laboral, etc. Al mismo tiempo asumió la administración del sistema educativo, con excepción de la educación superior. El Sindicato priorizó la enseñanza humanística de primaria y secundaria, descuidando la formación técnica y profesional.

Las concesiones al sindicato y el incremento de la matrícula universitaria de mujeres hicieron que la demanda por plazas de estudio en la Normal fuera copada por personas de origen popular y migrantes, atraídos por una oportunidad de estudio y por la seguridad de contar con una plaza de trabajo. Aparte de ello, durante la época de la dictadura, el sector de educación primaria sufrió un gran crecimiento con la respectiva presión sobre el número de maestros. Se incrementaron los maestros interinos, en muchos casos personas relacionadas con los militares que encontraron en el sistema educativo una oportunidad laboral, pero que no contaban con la formación ni la vocación para realizar ese trabajo (Talavera, 2011). Estas medidas repercutieron en la calidad de la formación, pero al mismo tiempo incrementaron el poder del sindicato, debido a la vulnerabilidad de sus miembros.

Por otra parte, los cambios sociales influyeron también en el incremento de la matrícula universitaria. Las universidades que cuentan con líneas de financiamiento provenientes de los recursos extractivos y recaudación fiscal crecieron a partir de los años 80 en forma desmesurada. La eficiencia interna disminuyó y también la externa al confrontarse un proceso de rápida devaluación de títulos (Lizárraga 2002). Las universidades públicas lograron mantener sus concesiones, basadas en la figura de la autonomía y debido a la debilidad del Estado para llevar a cabo una reforma integral de la educación.

9 Ver Lizárraga (2002).

10 La Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca en Sucre, fue la segunda casa superior de estudios que los españoles fundaron en sus colonias.



En el medio de esta pugna de intereses estuvo y está la EEFTP, sin un grupo de interés organizado, sin demanda articulada y sin nexos hacia el mundo del trabajo: trabajadores y empresas. El desarrollo desconectado entre niveles y la existencia de grupos de poder, explica también la falta de formación profesional de la PEA y la falta de visión sobre la pertinencia de la formación técnica. El Estado, tradicionalmente cooptado por los intereses de las Universidades y los maestros, hasta hoy no puede definir políticas propias para la formación técnica, y por tanto es difícil cumplir con las expectativas en cuanto a calidad y pertinencia. Por otra parte, el modelo de articulación educativo-productiva de Warisata fue dejado de lado, quedando solamente la organización en núcleos y escuelas seccionales como herencia de esa iniciativa.

8. Ausencia de mecanismos de evaluación de la calidad EFTP

En cuanto a los esfuerzos por introducir mecanismos de evaluación de calidad, se puede constatar, que, si bien se han realizado esfuerzos en los aspectos normativos para adecuar la educación al nuevo enfoque planteado en la Ley ASEP, no se ha avanzado en el establecimiento de medidas de aseguramiento de la calidad educativa en general y específicamente en los niveles de EEFTP

En lo que se refiere a educación regular, en 1994, se crea el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa (SIMECAL) cuyos resultados de evaluaciones piloto revelan principalmente un alto grado de deficiencias en todo el proceso de formación que ejecutan los Institutos Normales Superiores (INS). El 2011, el Ministerio de Educación consideró que dichas evaluaciones, así como los sistemas internacionales como el PISA utilizaron parámetros estandarizados de la calidad educativa, la medición de resultados y los logros de aprendizajes para clasificar a los estudiantes en escalas preestablecidas, ajenas a la diversidad cultural del país.

En el Artículo 5 de la Ley ASEP, respecto a los objetivos de la Educación se establece: Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país. Ley ASEP se propone desarrollar sistema de evaluación de la calidad educativa propio, capaz de incorporar los principios del vivir bien, la diversidad cultural y que incluya las características particulares del contexto nacional.

Sin embargo, el propósito de desarrollar un sistema de medición de la Calidad Educativa en el marco del Vivir Bien, no se ha concretado; no se conocen



evidencias y datos oficiales sobre el impacto de los principios que promueve el modelo educativo vigente en lo pedagógico, ni en lo socio comunitario productivo, tampoco se definieron indicadores que permitan evaluar los avances, ni los mecanismos para llevar adelante los procesos evaluativos bajo la mirada propia del “Vivir Bien”. Los datos que actualmente reporta el Ministerio de Educación y el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) –institución pública descentralizada, encargada de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en los subsistemas de Educación Regular y Educación Alternativa y Especial– hacen referencia a indicadores educativos “tradicionales” como ser las tasas de escolarización, cobertura, matriculación, oferta educativa, índices de abandono, permanencia o rezago, aumento de unidades educativas, oferta docente, escuelas de formación de maestros, rango de docentes y estudiantes, oferta educativa, grado de abandono o el aumento en la inversión educativa).

Respecto a la EFTP, no se cuenta en el país con mecanismos que permitan evaluar la “armonización” del mundo de la formación y el mundo productivo y laboral. No obstante, el enfoque del actual que promueve el modelo educativo enfocado en lo socio comunitario productivo, no se dispone de políticas que aseguren que la EFTP responda a factores claves del desarrollo productivo; lo que muy probablemente genera falta de pertinencia y obsolescencia de las competencias y habilidades que se desarrollan en los centros formativos.

Respecto a la educación primaria, vale destacar que el 2017 se aplicó en Bolivia un Diagnóstico Nacional de logros de aprendizaje a partir de los instrumentos de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, aplicado originalmente en la región el año 2013), lo que permitió realizar por primera vez en veinte años un operativo a gran escala de una evaluación de aprendizajes, bajo estándares técnicos y operativos internacionales. Los resultados fueron difundidos el 2019, y según se desprende de un ranking internacional de la UNESCO realizado a partir de estos, Bolivia ocupa uno de los últimos lugares de América Latina en cuanto a desempeño educativo (13 de 16 naciones analizadas). Ello implica que más de la mitad de los estudiantes escolares bolivianos del tercer y sexto grados se encuentran rezagados respecto del desempeño que deberían tener.

Esta situación crítica respecto a los resultados en los niveles de educación primaria –que con seguridad se vio agravada por la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19– así como la ausencia de procesos, mecanismos e instancias para la evaluación de la calidad; exige promover una profunda reflexión en diferentes niveles de la sociedad sobre los resultados de la inversión y el esfuerzo que realiza la sociedad boliviana en la educación y llama a reencausar las políticas educativas en el conjunto del Sistema Educativo Plurinacional, tarea que requerirá de un diálogo entre actores públicos y privados, voluntad política para promover pactos a nivel nacional y de mediano y largo plazo.

Así mismo, será vital impulsar una reflexión sobre cómo los bajos rendimientos educativos en los niveles de primaria, afectan a los niveles superiores de educación secundaria, formación técnica, superior y en general, conjunto a la calidad de vida de la población y la productividad del país.

A nivel regional, la UNESCO reporta entre los principales problemas de la Región está la deserción. Los jóvenes desertores reportan “no tienen interés o no les interesaba lo que aprenden en la escuela”. Al no haber un sistema de EFTP que los sostenga ante la deserción o le ofrezca una alternativa al bachillerato, esos jóvenes pasan a formar la fuerza de trabajo no formada (UNESCO 2016).

9. El enfoque de enseñanza aprendizaje: Formación Basada en Competencias (FBC)

El Sistema Educativo en Bolivia se basa en la tradición de enseñanza europea, heredado de los fundadores de la primera Escuela normal de Sucre. Este enfoque es humanístico e integral y ha sido bastante criticado por el gobierno actual, debido al contenido “colonial” y de “clases” que se transmite a los alumnos. Esta discusión lleva ya casi siete años y toca también a la formación técnica. La actual Ley de Educación¹¹ prevé la “recuperación de los saberes tradicionales”, y el desarrollo de los contenidos en coordinación con la comunidad. Estos preceptos son difíciles de implementar, puesto que los “saberes tradicionales” no incluyen por ejemplo los conocimientos necesarios para formar profesionales en tecnologías de la información. Estos elementos explican el por qué, aunque en el fondo la Ley ASEP reconoce la necesidad de conjugar los diferentes saberes en la educación técnica, y en educación técnica superior se declara y reconoce el enfoque curricular por competencias, este no se aplica y no se ha podido avanzar en el desarrollo del enfoque por competencias propio, predominante en el mundo actual, y se continúa impartiendo la formación con el enfoque por currículos y objetivos holísticos.

La OIT / Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor, 2021) la define a “Competencia” como la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo.

A partir de ahí se define a la formación basada en competencias como el proceso de educación técnica y profesional, que se estructura de manera que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, procedimientos, valores, actitudes, motivos, componentes metacognitivos y cualidades de la personalidad donde el individuo alcance un desarrollo del pensamiento y formaciones psicológicas más

11 Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez.



amplias y que permitan el mejor desarrollo de su trabajo. Entre las clasificaciones más usadas se tiene la de las competencias duras y blandas, o básicas, genéricas y específicas. Todas las clasificaciones tienen relación con el grupo de habilidades para efectivamente desarrollar la tarea (construir una mesa) y las necesarias para trabajar en grupo, comunicar, etc.

El enfoque de formación basado en competencias tiene varios beneficios puesto que permite enviar señales a todos los actores sociales. Para las empresas, el sistema proporciona información objetiva sobre las competencias de los trabajadores, reduciendo así los costos de contratación y aumentando su capacidad para gestionar internamente los recursos humanos. Al aplicar competencias relacionadas con normas internacionales, las empresas también pueden aumentar su productividad y competitividad general. Para los trabajadores, el sistema supone un medio validado de demostrar los conocimientos que poseen y lo que saben hacer. Los trabajadores pueden aumentar su empleabilidad y movilidad laboral mostrando las competencias que han adquirido en cualquier contexto, no sólo mediante una educación o capacitación formal. Para la sociedad un sistema de formación basado en competencias crea un vínculo más evidente entre las competencias que requieren los empleadores y la educación y capacitación que reciben los estudiantes y trabajadores.¹²

Un avance en esta dirección, es la creación del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial que tiene la responsabilidad del reconocimiento de saberes, conocimientos, habilidades y experiencias de trabajadores/as que desempeñan oficios y ocupaciones aprendidos en la práctica. Este sistema, si bien ha logrado la estandarización y certificación en varias ocupaciones, aún no se ha articulado de manera eficiente con la EFTP y aún falta definir las competencias para las profesiones más relevantes, además de formar a los maestros para impartir este enfoque en la enseñanza.

10. Oportunidades y desafíos del Contexto actual

a) Marco Normativo-Institucional

Una de las características centrales del nuevo Modelo Educativo vigente es la vinculación entre los procesos educativos y productivos, tal como lo establece la CPE, La Ley ASEP y los Diseños Curriculares de los subsistemas formal o regular, y, no formal o de educación popular comunitaria y de educación para la

12 Algunos proyectos de la sociedad civil y la Cooperación Internacional, han promovido el enfoque basado en competencias (FBC), donde lo importante es lo que el participante efectivamente puede hacer, más que el número de horas y el título que pueda tener.

diversidad. Este principio reafirma la necesidad de articular la EEFTP con las políticas de desarrollo del país. La educación productiva es parte de las áreas formal o regular y, no formal o de educación popular comunitaria y de educación para la diversidad (actualmente bajo Educación Alternativa), en consecuencia, establece, que está presente en la normativa de los niveles primario, secundario y superior de la educación tradicionalmente humanística, implicando a los diferentes niveles de educación técnica y tecnológica.

El Plan Sectorial de Desarrollo Integral de la Educación (PSDIE) 2016-2020, señala entre las estrategias más importantes, la gestión y fortalecimiento de la educación superior, el fortalecimiento de la formación técnica, tecnológica y productiva (en educación alternativa) y el establecimiento de mecanismos de articulación entre subsistemas con la participación de las organizaciones e instituciones locales. El plan también señala como prioridad trabajar en una educación técnica para el empleo, el emprendimiento y la gestación de empleo productivo destacando la importancia de la capacitación laboral y la formación técnica para favorecer el acceso a empleos de calidad.

No obstante, si bien se cuenta con un paraguas normativo favorable y una capacidad pública instalada, la estructura del Ministerio de Educación se mantiene fragmentación entre las áreas y niveles vinculados, lo que no permite la gobernanza adecuada del sistema ni la transitabilidad entre subsistemas. Esto limita las opciones de quienes optan por diferentes modalidades del sistema de formación técnica.

b) Riqueza de las experiencias nacionales

Diferentes actores, privados y de la cooperación internacional, llevan adelante importantes iniciativas articuladas a políticas públicas que permiten potenciar la aplicación de la normativa y la innovación, fortaleciendo las capacidades instaladas en el país

Entre las iniciativas más destacadas se encuentra el **Proyecto de Formación Técnica Profesional de la Cooperación Suiza en Bolivia**, que apoya al sistema público de formación técnica en el país desde el 2006. En sus primeras fases estuvo orientado al fortalecimiento de Centros de Educación Alternativa en áreas rurales: posteriormente y en consistencia con la creciente urbanización, el proyecto amplió su cobertura a áreas urbanas y a Institutos Técnicos y Tecnológicos. El proyecto fortaleció las capacidades instaladas en el país, no solo de centros de Educación Alternativa e Institutos Técnicos y Tecnológicos, sino también de organizaciones y socios estratégicos (FAUTAPO; Comisión Episcopal CEMSE; INFOCAL, Fe y Alegría) que facilitan la vinculación de actores del mundo del trabajo y la producción, para dar respuesta a las demandas formativas de la población con mayores necesidades. En el ámbito territorial, se promueve mecanismos efectivos de la corresponsabilidad de actores –Gobiernos Autónomos Municipales, autoridades



locales, organizaciones productivas y el sector privado— respecto a la identificación de demandas, la implementación de ofertas y las estrategias futuras de sostenibilidad y legitimidad social.¹³

El Proyecto Formación Técnica, alineado a las políticas educativas del país y partir de enfoques innovadores, generó y sistematizó innovaciones, en varios campos de la EEFTP. Durante la etapa 2006-2017, los resultados muestran que 143 centros contaron con asistencia técnica y financiera para el fortalecimiento de capacidades institucionales y técnico-pedagógicas (Centros de Educación Alternativa e Institutos Técnicos y Tecnológicos), 2.160 docentes fortalecieron sus capacidades en especialidades técnicas y temáticas transversales, 791 ofertas técnicas fueron fortalecidas en áreas técnico pedagógicas, equipamiento, insumos e infraestructura; 72 municipios constituyeron el área de intervención geográfica del Proyecto, que en su mayoría recibieron asistencia técnica para la identificación de vocaciones productivas y la generación de recursos de contraparte destinados al fortalecimiento de ofertas de formación técnica. El proyecto contribuyó a la creación e institucionalización del Sistema de Certificación de Competencias que se articuló al sector productivo, logrando cerca de 100 estándares ocupacionales diseñados y aproximadamente 38.700 personas certificadas por el Ministerio de Educación.¹⁴ En base a ese recorrido, actualmente el Proyecto en una segunda etapa 2018-2022, está a cargo del Consorcio Swisscontact FAUTAPO apoyando a 73 centros del sistema públicos en los 9 departamentos del país, generando importantes aprendizajes, innovaciones y consolidando las capacidades de actores educativos y territoriales en los diferentes niveles del SEP.

Por otra parte, Colleges and Institutes Canadá, (CICan) y el Ministerio de Educación, firmaron un acuerdo de contribución para la implementación del proyecto Educación para el Empleo-EPE-Bolivia (2013).¹⁵ Las intervenciones de EPE-Bolivia apuntaron a fortalecer la capacidad institucional del Ministerio de Educación (ME), de 7 Institutos Técnicos y Tecnológicos seleccionados y de su personal para generar normativa nacional que favorezca el desarrollo de la educación técnica, involucrando a los sectores productivos en los procesos de demanda, diseño e implementación de ofertas formativas. Como resultado del Proyecto se logró: i) una propuesta normativa nacional, que favorezca el fortalecimiento de la educación técnica, (enfoque de competencias) ii) la creación comités sectoriales que involucren a los sectores productivos en los procesos de diseño de la oferta, (comités sectoriales) iii) campañas comunicacionales para el posicionamiento de

13 Cooperación Suiza en Bolivia: El proyecto Formación técnica profesional: recorridos, aprendizajes y desafíos, Ergueta, Amparo y Arauco, Eliana (2014).

14 Cooperación Suiza en Bolivia Formación Técnica Profesional, Cartilla de cierre, 2017.

15 El EPE Región Andina es financiado por el Gobierno canadiense, vía Global Affaires Canadá (GAC).



la educación técnica como una opción de formación profesional que mejora las condiciones de empleabilidad. Se generaron bancos de competencias y currículos en los sectores priorizados (agricultura, mecánica industrial y sectores estratégicos como hidrocarburos, minería y metalurgia y evaporíticos) y el diseño de 18 especialidades asociadas a ofertas nuevas e innovadoras en el país.

A nivel sub-nacional existen interesantes iniciativas, que deberían analizarse porque mucho de lo que se debe hacer se ubica en los territorios específicos y de acuerdo a sus particularidades. A modo de ejemplo tenemos el caso sobre la formación en habilidades y técnicas de producción de Escuela Taller Municipal (ETM) del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz que a partir de un enfoque práctico relaciona formación con práctica laboral. Es un “un caso exitoso de la asociación público-privada, con el fin de sumar esfuerzos y voluntades orientadas a favorecer la empleabilidad de jóvenes vulnerables a través de ofertas de capacitación que se ajustan a las necesidades de los sectores productivos y del ofrecimiento de periodos de prácticas en empresas, así como de servicios articulados de apoyo a la inserción laboral y el emprendimiento”.¹⁶ El modelo de la ETM tiene potencial de replicabilidad en otras ciudades del país, pues supone una respuesta innovadora a la creciente demanda de jóvenes en ámbitos urbanos por desarrollar competencias que les abran oportunidades en un entorno laboral complejo.

b) Nuevos desafíos frente al COVID-19

La crisis en curso –sanitaria, económica y social– provocada por la pandemia de COVID-19, ha develado la vulnerabilidad en el mercado de trabajo, la fragilidad de nuestra economía y de la institucionalidad en la que se soportan las políticas y estrategias del país, particularmente de EEFTP. Los impactos inciden en un incremento de la tasa de desocupación, aunado a un deterioro de la calidad del empleo y el incremento de la tasa media de informalidad en el país con impactos más severos entre los grupos más vulnerables, en especial jóvenes y mujeres. Lo anterior también se manifiesta en muchas otras dimensiones (sanitaria, institucional, política, económica, psicosocial, etc.) y desafía a la EEFTP en su capacidad para responder a la crisis tanto en el corto plazo como con vistas a la fase de recuperación posterior.

Una EFTP de calidad y pertinente es crucial para aumentar el potencial productivo de los trabajadores y empresas para el periodo post-COVID en el cual las brechas de habilidades se han acentuado y en el cual serán muy queridos los

16 Arauco, Eliana (2019). Estudio de Caso: Escuela Taller Municipal del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, Bolivia Colección EUROSOCIAL Empleabilidad juvenil ¿Cómo generar empleabilidad para la juventud? Experiencias innovadoras de alternancia en América Latina, el Caribe y la Unión Europea.



programas de recalificación y reconversión laboral. En Bolivia se han desarrollado diferentes experiencias como la señalada anteriormente del Proyecto Formación Técnica Profesional de la Cooperación Suiza que han respondido con diferentes estrategias. La experiencia desarrollada demuestra que las entidades, ancladas en los territorios tienen la potencialidad de dar respuesta ante situaciones de emergencia, así como de generar mecanismos innovadores de atención a la población.

La reactivación del mercado laboral en toda la región latinoamericana y en particular en Bolivia será lenta y se necesitará mucho tiempo para que los principales indicadores respecto al empleo y los ingresos regresen a los niveles previos a la crisis sanitaria y más tiempo aún para poder cumplir con las metas establecidas en los ODS.

d) Incentivar procesos de recalificación y reconversión laboral

Las personas que se vieron fuertemente afectadas por la crisis sanitaria son principalmente las mujeres y las y los jóvenes. Se observan como tendencias generales una caída en el empleo en mujeres asociado a la necesidad de realizar tareas de cuidado y del hogar del 20 por ciento (ARU, 2020); de trabajadores informales, afectados por la prohibición de circulación y la menor capacidad de los hogares de contratar trabajadores; de sectores relacionados con el comercio, manufactura, construcción y servicios (turismo y entretenimiento); de trabajadores jóvenes que recién se insertan al mercado laboral por la falta de generación de nuevos empleos; de trabajadores de menor calificación en general en empleos más informales y de necesidad de proximidad física; y las MIPYMES.

Un ámbito por reforzar, puede ser las instancias de intermediación laboral y desarrollar observatorios de empleo para mantener una sintonía sobre los cambios que están sobreviniendo. Este aspecto requerirá un diálogo activo entre los sectores públicos y privados, los Ministerios de Educación, Producción y Trabajo de manera de que se pueda viabilizar la recalificación o reconversión laboral para los jóvenes y mujeres que han perdido sus empleos, flexibilizando las normas burocráticas que se requiere para actualizar nuevas carreras y especialidades.

Un ejemplo de este fenómeno son las profesiones que han logrado sobrevivir o desarrollarse durante la pandemia. El sector que ha logrado permanecer y/o desarrollarse es el de la gastronomía con amplia variedad de oferta gastronómica y en distintas modalidades mostrando que los esfuerzos en formación gastronómica de los últimos años han servido para mantenerse en el trabajo y desarrollar la creatividad de grupos importantes de personas. En apoyo de este sector y también emergente de la pandemia y del lock down surgieron actividades como el servicio de delivery. Datos calculados y partir de una encuesta realizada en el eje de Bolivia muestran que se trata mayormente de trabajadores jóvenes (29 años) quienes trabajan un promedio de 53.2 horas a la semana y perciben un ingreso



mensual promedio de 672 dólares, un 22 por ciento sufrieron algún accidente de tránsito y trabajan sin regulación de la profesión (OIT, 2020).

e) Aprovechar las tecnologías digitales para potenciar la capacidad de aprendizaje y cerrar brechas digitales

Las medidas adoptadas por el gobierno de Bolivia al inicio de la gestión 2020 de suspensión de clases presenciales debido a la cuarentena rígida, enfrentaron a los centros de formación a un primer reto, en términos de asegurar la continuidad de las acciones formativas por medios digitales y a distancia. El cierre de la brecha digital, que tan en evidencia ha quedado con la actual crisis, cuenta a la formación técnica y tecnológica como una de sus herramientas principales, en especial en lo referente a las y los jóvenes. Es clave que los centros que imparten formación perfeccionen sus mecanismos de gestión de información y anticipación de demandas formativas, atendiendo a la reconfiguración que ya está en curso del mercado laboral a efectos de contrarrestar lo más posible el riesgo de exclusión que esta crisis conlleva.

Como una respuesta la emergencia, durante el 2020 y primer semestre del 2021, FAUTAPO y CEMSE CEE, en coordinación con el Ministerio de Educación, llevaron adelante experiencias exitosas de formación de docentes en herramientas virtuales y demostraron que el aprovechamiento de capacidades y procesos ya existentes, la contratación de servicios ya disponibles y acuerdos con proveedores externos de contenido, son factores que permiten dar respuesta a estos desafíos. se puso en evidencia una capacidad de resiliencia para incentivar la aceleración en la digitalización de varios procesos centrales de la formación al desarrollar y adaptar herramientas virtuales de mayor calidad para la formación virtual y a distancia, desarrollando la capacidad para adaptar cursos o módulos hasta ahora solo presenciales.

f) Integración de nuevos contenidos curriculares

Los desafíos actuales y la tecnología utilizada en actividades productivas y de servicios, refuerzan la necesidad de transversalizar la seguridad y salud en el trabajo con contenidos de la formación profesional, ya que constituye la forma más eficaz para desarrollar una cultura de prevención. A la fecha no se tiene conocimiento de protocolos de bioseguridad que hayan sido aprobados de manera oficial por el Ministerio de Educación para Educación Técnica Superior.

Constituye un imperativo, la inclusión de nuevos contenidos en la formación, que protejan los sistemas de vida: el cuidado de las personas y el autocuidado y del medio ambiente, como elementos esenciales. En ese escenario cobra especial relevancia el enfoque de formación integral para la vida y el trabajo que considera



no solo el desarrollo de destrezas y habilidades técnicas propias de una ocupación, sino también las competencias socioemocionales que conducen a resultados positivos en el desempeño laboral. Es necesario incluir/profundizar el desarrollo de competencias, como la autoconciencia o la iniciativa, y competencias sociales, como la empatía o el trabajo en equipo. Los programas de orientación profesional y de contención emocional pueden ser desplegados desde los centros en articulación con otras entidades o programas especializados en la materia.

11. Conclusiones y comentarios finales

A lo largo de la historia, se han realizado diferentes esfuerzos por desarrollar la EFTP en Bolivia, se cuenta con una importante capacidad instalada de Institutos Técnicos Superiores y de Centros de Educación Alternativa dependientes del Ministerio de Educación, que imparten diferentes niveles de formación técnica, en un esfuerzo realizado principalmente por el Estado en sus diferentes niveles. En los últimos años, se ha avanzado lentamente en la aplicación del modelo educativo socio comunitario productivo, no obstante, no existen mecanismos que permitan medir ni asegurar la vinculación entre el mundo de la formación y el del trabajo y la producción.

La EFTP coexiste como un nivel intermedio, con políticas y normativas fragmentadas en diferentes subsistemas educativos (regular, alternativa y superior), sin financiamiento propio y sin vínculos con las políticas económicas, productivas y de empleo. Existe una desconexión horizontal de los subsistemas de formación que imparten EFTP y vertical entre los diferentes niveles del Estado, respecto a las competencias referidas a la EFTP en términos normativos, académicos y de financiamiento.

Los diferentes niveles del Estado (nacional, regional y municipal) se enfrentan a múltiples desafíos para recuperar los niveles de crecimiento y lograr mejoras sostenibles en el campo social, entre ellos: superar el patrón de acumulación primaria exportador, impulsar la inversión para lograr transformaciones en la matriz productiva y la creación de más y mejores empleos para la población en general, y los jóvenes en especial.

No existen sistemas de evaluación de la calidad de la EFTP, sin embargo, las pruebas que se han desarrollado en los niveles de educación primaria en gestiones anteriores –que demuestran bajos niveles de rendimiento, que con seguridad se vieron agravados por la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19. La ausencia de mecanismos de evaluación de la calidad, exige promover una profunda reflexión sobre los resultados de la inversión y el esfuerzo que realiza la sociedad boliviana en la educación y reclama la necesidad de políticas educativas en el conjunto del Sistema Educativo Plurinacional, tarea que requerirá



de un diálogo entre actores públicos y privados, voluntad política para promover pactos a nivel nacional y de mediano y largo plazo

El éxito y la eficacia de programas a favor de la reactivación económica, el empleo y EFTP de jóvenes dependen en gran medida de la capacidad política de articulación y generación de consensos entre distintos actores, con intereses, racionalidades y expectativas diferentes.

La falta de disponibilidad de docentes capacitados es una de las más importantes limitantes para la implementación del currículo de EFTP. Está pendiente el diseño de una política y estrategia que permita contar con docentes técnicos.

Finalmente, la crisis generada por la pandemia del COVID-19, abre oportunidades para transformar la EFTP de manera que pueda dar respuestas innovadoras y pertinentes a la complejidad e incertidumbre de los nuevos escenarios que se vislumbran en el periodo post-pandemia. La construcción de una visión estratégica de largo plazo, que no solo priorice acciones coyunturales, es una necesidad y tiene en experiencias concretas desarrolladas y validadas por actores públicos, privados y de la cooperación internacional, una importante fuente de conocimiento y posibilidades de escalamiento.

Bibliografía

- Acemoglu, Daron y Robinson, James
2005 Los Orígenes Coloniales del Desarrollo Comparativo: Una Investigación Empírica, *Revista de Economía Institucional*, Vol. 7, No. 13, Segundo Semestre 2005.
- 2013 *Warum Nationen Scheitern: die Urspruenge von Macht, Wohlstand und Armut*, S. Fischer Verlag, Frankfurt an Main.
- Ergueta Amparo, Arauco Eliana
2014 *Cooperación Suiza en Bolivia: El proyecto Formación técnica profesional: recorridos, aprendizajes y desafíos*
- 2019 *Estudio de Caso: Escuela Taller Municipal del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, Bolivia. Colección EUROSOCIAL Empleabilidad juvenil ¿Cómo generar empleabilidad para la juventud? Experiencias innovadoras de alternancia en América Latina, el Caribe y la Unión Europea*, 2019
- Auty, Richard M.
1993 *Sustaining Development in Mineral Economics*, Taylor & Francis e-Library, 2003.
- Brugger Fritz / Kathlen Lizárraga Zamora
2014 *Why Commodity Booms Have Not (Yet?) Boosted Human Capital: Bolivia's Struggle to Create a Skilled Workforce*, in *International*

- Development Policy: Education, Learning, Training, No.5, Geneva: Graduate Institute Publications, Boston: Brill-Nijhoff, pp. 81–101.
- Catalano, Ana María Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas / Ana María Catalano, Susana Avolio de Cols y Mónica Sladogna 1°. ed. - Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.
- Cooperación Suiza en Bolivia Formación Técnica Profesional, Cartilla de cierre 2017.
- Contreras, Apolinar
2015 La oferta y demanda por educación técnica, en Formación Técnica Profesional, Oportunidades para el Futuro, Revista de Cooperación Suiza en Bolivia 2014-2015.
- Contreras, Manuel
1999 Reformas y Desafíos de la Educación, en: La Formación de la Bolivia Contemporánea, Fernando Campero Prudencio (Editor), La Paz.
- Corden, W. M.
1984 Boom Sector and Dutch Disease Economics: Survey and Consolidation, Oxford Economic Papers 36:362.
- Fundación Jubileo
2021 Análisis del Presupuesto General del Estado 2021: Las finanzas públicas en constante deterioro, Reporte de Coyuntura No. 42.
- Fundación Milenio
2008 Las Reformas Estructurales en Bolivia, Serie: Temas de la Modernización, La Paz-Bolivia.
- Gray Molina, George
2009 Relaciones Estado Sociedad en Bolivia: La fuerza de la debilidad, en Tensiones Irresueltas: John Cabthree, George Gray Molina, y Laurence Witthead (Editores), pags. 125-145, Plural Editores, La Paz.
- Hausmann Ricardo, Rodrick Dani y Velasco Andres
2005 Growth Diagnostics, John F. School of Government, Harvard University.
- Instituto Internacional Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO 2006): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior. Caracas-Venezuela.
- Instituto Nacional de Estadística del Estado Plurinacional de Bolivia
2021 Serie Histórica del Producto Interno Bruto. La Paz, Bolivia: INE. (<https://www.ine.gob.bo/>)
- Instituto Nacional de Estadística del Estado Plurinacional de Bolivia
Encuesta Nacional de Hogares 2011 y 2018.

- Laserna, Roberto / Gordillo, José M / Komadina, Jorge
2011 La Trampa del Rentismo y Cómo Salir de Ella, Fundación Milenio, Tercera Edición, La Paz.
- Lizárraga Zamora, Kathlen
2002 Educación y Universidad Pública, Plural editores, La Paz.
- Lizárraga Zamora, Kathlen / Neidhold, Christian
2011 Educación Técnica y Producción en Bolivia, Fundación PIEB, La Paz.
- Lizárraga Zamora, Kathlen
2006 Descentralización de la Educación en Bolivia, en Fernando Filgueira y Michael Fritsche (orgs.): Descentralización de la Educación Pública en América Latina, Rio de Janeiro.
- Ministerio de Educación
2021 Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativos (<http://seie.minedu.gob.bo/>)
- Miranda Pacheco, Carlos
1999 Del Descubrimiento Petrolífero a la Explosión del Gas, Págs. 241-269, en La Formación de la Bolivia Contemporánea, Fernando Campero Prudencio (Editor), La Paz.
- OIT/Cinterfor
2021 Banco de datos e información sobre competencias laborales (<https://www.oitcinterfor.org/banco-competencias-laborales/inicio>)
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
2016 La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe, Una Perspectiva Regional hacia 2030.
- Plan nacional de Desarrollo Bolivia Digna, Soberana, productiva y Democrática para Vivir Bien 2006 2011,
- Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo
2006 La Economía más Allá del Gas, Tercera Edición, La Paz-Bolivia.
- Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo
2010 Los Cambios Detrás del Cambio: Desigualdades y Movilidad Social en Bolivia, Primera Edición, La Paz-Bolivia.
- República de Bolivia
1994 Ley 1565 de Reforma Educativa del 07 de julio de 1994.
- República de Bolivia Código de la Educación Boliviana de 1955 (CEB),
- República de Bolivia (2006), Gaceta de Bolivia, Ley 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- Talavera Simoni, María Luisa
2011 Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia, 1899-2010. La Paz: PIEB - CIDES-UMSA.



Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, UDAPE

2009 El Sector Minero, diagnósticos Sectoriales, Tomo III, La Paz.

2021 Dossier de Estadísticas Sociales y Económicas, Volumen 30.

UNESCO

2011 Estudio Sobre la Situación Actual de la Docencia en la Educación y Formación Técnica Profesional (EEFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela.

Velásquez-Castellanos, Iván

2017 La instrucción y la educación en la historia de Bolivia. (1900-2017). En: Un siglo de economía en Bolivia (1900-2015). Tópicos de Historia económica. Velásquez Castellanos, Iván y Pacheco Torrico, Napoleón. Coordinadores. Fundación Konrad Adenauer (KAS). Oficina Bolivia. Plural Editores. ISBN: 978-99954-1-852-6.



Inauguración del edificio de la Escuela Industrial Pedro Domingo Murillo (1956).

Fuente: Ministerio de Educación, Historia de la Educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación, Tomo VII, p. 491.



Edificio de la Escuela Superior de Formación de Maestros Técnicos "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de la ciudad de La Paz.
Fuente: Ministerio de Educación, Construyendo Educación. Memoria Fotográfica 2006-2016, p. 610.



Estudiantes de un Instituto de Formación Técnica en una feria institucional.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2014, p. 104.



Mujeres campesinas reciben su certificado de competencia proporcionado por el Ministerio de Educación.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2010, p. 53.



Clase de la Escuela Taller Municipal de La Paz en el año 2014.
Fuente: Página del Proyecto de Formación Técnica de la Cooperación Suiza en Bolivia.



Edificio del Instituto Tecnológico Centro de Formación Profesional Brasil-Bolivia en la ciudad de El Alto.
Fuente: Ministerio de Educación, Construyendo Educación. Memoria Fotográfica 2006-2016., p. 605.

Enseñanza aprendizaje para la comprensión lectora en el currículo boliviano

Carmen Terceros F.

Resumen

El objetivo de este capítulo es presentar la situación de la enseñanza, para la comprensión lectora en los planes y programas del currículo boliviano en el nivel de educación primaria desde la Ley 1565 y la Ley 070. Para dicho efecto, la comparación de la concepción de la comprensión lectora, su planteamiento de contenidos, su abordaje metodológico y evaluativo desde el área de lenguaje dio cuenta de coincidencias en las metas a alcanzar, con diferencias significativas en el nivel metodológico: mientras la Ley 1565 explicita y muestra mayor alineamiento con los avances teóricos sobre la comprensión lectora, la actual Ley 070 aún requiere incluir esa metodología para solucionar el problema de la falta de comprensión lectora.

Palabra clave: Planes, programas, currículo boliviano, educación primaria.

1. Introducción

A continuación se presenta la situación de la enseñanza de la comprensión lectora en los planes y programas del currículo boliviano en el nivel de educación primaria desde la Ley 1565 y la Ley 070 del modelo educativo en actual vigencia. Mediante un análisis comparativo de dichos planes, identifica la concepción de la comprensión lectora, su enfoque, abordaje metodológico y evaluativo en el área de lenguaje.

Al presente, la literacidad (saber utilizar la información escrita en la vida cotidiana, según Cerf, 2016) se ha convertido en un aprendizaje urgente debido a la necesidad de discernir entre información falsa o real que se difunde en diversos



soportes impresos y virtuales. Al mismo tiempo, el incremento de fuentes laborales basadas en el manejo de la información también demanda la adquisición de la literacidad a un nivel de desarrollo de capacidades más altas y complejas para la población estudiantil y cada vez más obligatoria para la institución educativa (Snow, 2002). En tal sentido, la comprensión del texto escrito, además de coadyuvar en la expansión del conocimiento del mundo (Goodman y Goodman 2009), es una necesidad económica y social (Snow, 2002).

Sin embargo, la adquisición de esta importante capacidad es deficiente, al menos en la región Latinoamericana y, en particular, en Bolivia. Las quejas de las universidades bolivianas (*cf.* Quiroz, 2017; Zeballos y Dean, 2017) hallan asidero en los resultados de bajo nivel alcanzados por los estudiantes bolivianos en las evaluaciones internacionales (LLECE,¹ 1998 y 2001; Ministerio de Educación, 2020), así como al nivel nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998). En el lapso de 20 años, los resultados en ambas evaluaciones dan cuenta de que las y los estudiantes bolivianos solo pueden realizar tareas simples de comprensión lectora, como la comprensión literal.

Estos resultados parecen, además, haberse estancado en el tiempo, si uno compara los resultados de las evaluaciones realizadas no solo en Bolivia. ¿A qué se debe dicho estancamiento?, una pregunta aún sin respuestas concretas en el ámbito boliviano. No obstante, esta situación también ha sido observada en países como los Estados Unidos, Francia, Canadá, lugares en los cuales se encuentra que “los maestros asumen a menudo que los estudiantes aprenden a comprender un texto escrito simplemente leyendo” (Snow, 2002: 5).

Snow (2002: 5-7) proporciona algunas pistas que señalan las causas para dicha situación a partir del panorama norteamericano: (1) la instrucción de la comprensión lectora es a menudo mínima o ineficaz (los maestros consideran que los estudiantes aprenden a leer simplemente leyendo, más aún en clases donde se enseñan áreas disciplinarias determinadas en las cuales se enfatiza sobre todo en el contenido); (2) persiste la brecha de rendimiento entre los niños de diferentes grupos demográficos; (3) las pruebas de alta inversión están afectando la instrucción de la comprensión lectora en maneras desconocidas (no existe investigación que dé cuenta de los efectos de estas pruebas a estudiantes con problemas de lectura); (4) la preparación de los maestros no aborda adecuadamente las necesidades de los niños para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora; y (5) darle el valor a la inversión (...) en educación requiere un mayor conocimiento sobre la comprensión lectora (un niño que desarrolla buenas habilidades lectoras al inicio de su escolaridad no siempre se convierte en un lector hábil en los años posteriores; por eso es esencial una enseñanza explícita de la comprensión lectora para muchos niños a fin de asegurar una adecuada

1 Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.



transición desde el inicio de su aprendizaje en la lectura hasta alcanzar un muy buen nivel de comprensión).

Así entonces, es necesario dejar de asumir que los niños del 3er año de primaria son lectores competentes; solo algunos de estos niños podrán progresar de manera autónoma esta competencia; pero muchos otros no, pues requerirán de una enseñanza explícita y bien diseñada. Por eso, hay que tomar en cuenta de que el nivel para el tercer año escolar “es solo el primer paso para promover la lectura competente” (Snow, 2002: 2) o “la comprensión profunda” (Dorn y Soffos, 2005: 12), pues la misma debe hacerse explícita desde los primeros años para luego continuar en la secundaria (Snow, 2002). Para ello, Snow (2002) sugiere la necesidad de hacer investigación suficientemente informada en múltiples perspectivas sobre literacidad; es decir, desde el ámbito educativo, cognitivo, lingüístico, sociolingüístico, análisis del discurso y cultural. Asimismo, según la misma autora (2002: xii), la investigación ha demostrado que la mejora de la comprensión lectora, además de la prevención de resultados deficientes en los estudiantes, requiere medir los resultados en cada etapa de aprendizaje.

Para dar respuesta a esta problemática a partir del análisis comparativo de los planes y programas de estudio de ambas leyes mencionadas, el artículo presenta seis apartados: uno destinado al estado del arte sobre la problemática de la comprensión lectora en el mundo, las aproximaciones teóricas, complementadas con las variables consideradas en la evaluación de esta competencia por parte de las principales agencias internacionales de evaluación de la calidad educativa; un segundo apartado apunta a una tendencia actual de enseñanza orientada a solucionar el déficit de comprensión lectora en la educación formal; el cuarto apartado compara aspectos concernientes a los currículos planteados para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en el marco de las Leyes 1565 y 070; el quinto se destina a la discusión y, finalmente, el sexto cierra el artículo con las conclusiones.

2. Una necesidad de siempre: saber comprender un texto escrito

Uno de los primeros encargos asignados a la escuela es el aprendizaje de la lectoescritura y, de hecho, la comprensión lectora (*cf.* Yapu y Torrico, 2003). Esta importante necesidad halla fundamento en que el saber leer y comprender un texto constituye la base esencial para adquirir conocimiento y participar de manera agéntiva en la sociedad. A esto obedece el interés de evaluar esta capacidad por parte de las evaluaciones internacionales en calidad educativa, así como de su amplio uso en el mundo escolar, académico y en la vida diaria.

Sin embargo, a pesar de ese uso extenso, aún es necesario entender cómo se define, en primer lugar, la comprensión, y, en segundo lugar, la comprensión



lectora. En cuanto al primer caso, la comprensión se define como un “proceso cognitivo que depende de la capacidad de la mente para ver conexiones entre múltiples fuentes de conocimiento” (Dorn y Soffos, 2005:18).

En el segundo caso, Snow (2002) sostiene que una definición formal de la comprensión lectora podría ser innecesaria debido a su amplio uso, además de que las comprensiones de lo que esta significa pueden variar entre los diferentes sujetos.² Por otro lado, se encuentra que, por razones de su carácter polifacético (p.ej., existen diversos procesos de lectura), no existe una definición universal de esta habilidad (Rodrigo, 2019).

De todas maneras, Snow (2002: 10) destaca que, pese a existir dificultad para una definición formal, es necesario hacerlo a fin de “mapear los dominios de conocimiento relevantes para formular una agenda de investigación en esta área, para definir la comprensión en una manera que especifique sus elementos clave”. En esta línea, la mencionada autora la define como “el proceso simultáneo de extraer y construir significado³ mediante la interacción e involucramiento con el lenguaje escrito” (2009: 11), definición que tenga similitud con otros autores (Mullis y Martin, 2019; Yu-hui *et al.*, 2005 citados en Abulmohesen, 2012).

La comprensión, en este proceso, conlleva tres elementos o dimensiones que ocurren en un contexto sociocultural amplio: el lector (todas las capacidades, habilidades, conocimiento y experiencia de quien realiza la comprensión), el texto (cualquier texto impreso o electrónico que se comprende) y la actividad (todos los propósitos, procesos y consecuencias asociadas con el acto de leer). Como se aprecia a partir de estos elementos, existe acuerdo en otros autores para sostener que “la comprensión lectora es una tarea compleja que requiere la orquestación de muchas habilidades y capacidades cognitivas” (Oakhill *et al.*, 2015:1; Rodrigo, 2019).

Por otra parte, es necesario distinguir entre la decodificación (lectura de solo palabras fuera de contexto) y la comprensión de la lengua (habilidad para comprender palabras, oraciones y texto); aunque se requieren ambos componentes para adquirir la habilidad de la comprensión lectora (Oakhill *et al.*, 2015: 3).

Una buena comprensión dependerá de la coordinación de una gama de habilidades: “lectura de palabras, conocimiento de vocabulario, habilidades sintácticas, habilidades al nivel de la memoria y del discurso tales como el hacer inferencias,

2 Esto en el sentido del para qué sirve. Por ejemplo, los maestros pueden entender la comprensión lectora como lo que los estudiantes aprenden en las clases de los primeros años escolares, así como de las capacidades lectoras que se espera que aprendan en el colegio. En cambio, los ciudadanos que pagan impuestos, así como los empleados pueden pensar que “la comprensión lectora es una de las capacidades que los graduados del colegio deberían haber adquirido durante sus años de estudio en la escuela”; mientras que los docentes de universidad la asumen “como un prerrequisito para el éxito de los estudiantes” en la universidad (Snow, 2002: 9).

3 O de interpretar, en el sentido de autoras como Rodrigo (2019).

el conocimiento acerca de la estructura textual y habilidades metacognitivas (...), una falla en el desarrollo de estas habilidades conducirá a una comprensión pobre de lectura” (Oakhill *et al*, 2015: i). Se esperaría, además, que estas habilidades ya se desarrollen en las primeras etapas de aprendizaje.

En cuanto a la manera de leer, existen diferentes posiciones sobre el medio para conseguirlo (Rodrigo, 2019). En realidad, se encuentra que los lectores competentes no usan un enfoque universal para leer, pues la manera de acercarse a un texto dependerá de factores como: nivel de conocimiento previo, tipo de texto y propósito de lectura. Estos factores harán que el lector tome diferentes maneras de enfocar su atención hacia características, ya sea de índole estructural, retórico y lingüístico y también de su interés en la lectura (Shanahan, 2009); por ejemplo, si lee un artículo de revista, elegirá un tema que lo motive para luego escanearlo, sin necesariamente llegar a leerlo todo si así lo decide.

2.1. Comprender un texto desde las aproximaciones teóricas de las principales agencias de evaluación

Las preocupaciones por definir la comprensión lectora se retoman en aquellas elaboradas por agencias de evaluación internacional de la calidad educativa, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), puesto que se basan en la identificación de variables a partir de una revisión exhaustiva de la teoría y los trabajos de investigación más recientes en el tema para poder evaluar y medir este constructo. Así, se tiene lo siguiente:

Tabla 1
Definición de la comprensión lectora según algunas agencias de evaluación internacional de la calidad educativa

PIRLS (estudiantes de 4to primaria)	PISA (estudiantes de 15 años de edad)
“...la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación del Perú, 2017: 16)	“La competencia lectora es la capacidad de comprender y utilizar esas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores pueden construir significado a partir de textos en una variedad de formas. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores en la escuela y en la vida cotidiana, y para divertirse”. Mullis y Martin (2019: 2).

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2017) y Mullis & Martin (2019).

Elaboración: Propia.

En recientes publicaciones, la definición proporcionada por PIRLS y PISA también encuentra paralelismos en la finalidad de esta capacidad: adquisición de conocimiento o aprendizaje, participación en la sociedad. Además de estos

puntos en común, ambas agencias establecen variables específicas que permiten identificar con mayor precisión lo que se evalúa de la comprensión lectora –y por consiguiente, lo que se debería enseñar como comprensión lectora. Así, PISA y PIRLS identifican como elementos principales de la comprensión lectora: los procesos de lectura o del texto y los propósitos o escenarios de lectura (OCDE, 2017), además del texto (explícito en PISA, aunque también PIRLS lo muestra en el tipo de textos que presenta en sus pruebas).

De acuerdo con Snow y el Grupo de Lectura Rand, 2002, en OCDE, 2017: 24), esas variables pueden definirse de la siguiente forma:

- Procesos de lectura: enfoque cognitivo que determina cómo los estudiantes se comprometen con el texto.⁴
- Textos: la gama de material que se lee.
- Escenarios de lectura: la amplia gama de contextos o propósitos para los cuales se lee: personal, pública, educativa y profesional.

La siguiente tabla resume estas variables evaluadas por ambas agencias.

Tabla 2
VARIABLES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS CARACTERÍSTICAS

Variables de análisis para evaluar la comprensión lectora en las Agencias Internacionales de Evaluación		
PIRLS (estudiantes de 4to primaria)	PISA (estudiantes de 15 años de edad)	LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa), (estudiantes de 3er y 6to grados de Primaria)
<i>Propósitos de lectura</i> – Experiencia literaria – Adquirir y usar información	<i>Escenarios o situaciones</i> – Situación personal – Situación pública	<i>Dominios</i> – Comprensión intratextual (3er y 6to año) – Comprensión intertextual (6to año) – Metalingüístico y teórico ⁵

4 Con base en una revisión bibliográfica en el tema, PISA identifica dos categorías grandes de procesos de lectura: el procesamiento del texto y el manejo de tareas. El primero es el que se enuncia en el cuerpo de esta página; el segundo comprende las tareas de: (a) establecer objetivos y planes; y (b) monitorear y regular (p.ej., número de veces que un lector relee una pregunta o un texto o una sección de un texto).

5 En términos del LLECE, el dominio metalingüístico y teórico se refiere al manejo de “conceptos de lengua y literatura que están al servicio de la comprensión de textos. Exige centrarse en el lenguaje como tal, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de “conflicto” a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de “noticia” por la observación de su forma o su estilo” (OREALC/UNESCO Santiago, 2016: 19).

Variables de análisis para evaluar la comprensión lectora en las Agencias Internacionales de Evaluación		
PIRLS (estudiantes de 4to primaria)	PISA (estudiantes de 15 años de edad)	LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa), (estudiantes de 3er y 6to grados de Primaria)
<p><i>Procesos de comprensión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Centrarse en la información declarada explícitamente y recuperarla – Realizar inferencias directas – Interpretar e integrar ideas e información – Evaluar y criticar contenido y elementos textuales 	<p><i>Procesamiento del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Localizar información (acceder y recuperar información, buscar y seleccionar textos relevantes) – Comprender (representar el significado literal, integrar y generar inferencias) – Evaluar y reflexionar (evaluar la calidad y la credibilidad, reflexionar sobre el contenido y la forma, detectar y manejar conflictos) 	<p><i>Procesos cognitivos de lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Literal – Inferencial – Crítico
(Textos: variable implícita en los textos de la prueba)	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formato (Continuo, discontinuo, mixto, múltiple) – Tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, interacción, transacción) 	<p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos. – No literarios (3er grado: con secuencia envolvente narrativa: lineales y de estructura simple; descriptiva: centrados en una o dos ideas u objetos descritos); (6to grado: con secuencia envolvente narrativa (de estructura no lineal, o con más de una historia o la presencia de más de un espacio; y descriptiva o argumentativa, con uno o dos argumentos simples y un punto de vista explícito).

Fuentes: Mullis y Martin (2019: 8), OCDE (2017) y OREALC/UNESCO Santiago, (2016).

Elaboración: Propia.

De los procesos de lectura de la tabla anterior, la localización y recuperación de información demanda un menor esfuerzo de construcción de significado, pues refiere al nivel de comprensión literal, textual o superficial del texto (Dorn y Soffos, 2005). Los siguientes requieren niveles más altos o profundos de procesamiento. Así, el de inferencia es la construcción de significados más amplios a partir de pequeñas partes de información que entrega un texto; por ejemplo, la construcción de la relación causal o lógica entre partes distintas de la información del texto, o bien de identificar o construir una representación global para formar una representación coherente del texto (Abulmohesen, 2012). Esta forma de procesar la información de manera inferencial contiene dos tipos de construcción: “sacar inferencias y sacar conclusiones” (Bizar y Hyde, 1989, en Abulmohesen, 2012:35). Se trata de un procesamiento cognitivo que solicita a los lectores predecir, formular hipótesis o reconstruir el significado del texto (Leslie y Caldwell, 2009).

Respecto a la evaluación y a la reflexión, este es un proceso cognitivo que requiere la formación de opiniones apoyándolas en fundamentos o razones que les dé validez (Leslie y Caldwell, 2009). Esta forma de procesamiento conlleva,



asimismo, el desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión lectora. En realidad, la literatura existente hasta la fecha demuestra la conexión entre esta forma de pensamiento y la comprensión lectora (Abdulmohsen, 2012) y entre la comprensión profunda y la autorreflexión (Dorn y Soffos, 2005), dado que leer es más que reproducir lo que está escrito en algún texto; es, en realidad, pensar, es el proceso que usa el lector para comprender (Abulmohesen, 2012, basándose en Norris y Phillips, 1987) y razonar (Abulmohesen, 2012, citando a Beck, 1989 y Ruggiero, 1984). La comprensión también es, por lo tanto, pensar críticamente.

De acuerdo con autores como French y Rhoder (1992, en Abulmohesen, 2012), el pensamiento crítico se obtiene mediante el uso del conocimiento y de las estrategias metacognitivas, lo cual supone el “desarrollo de procesos de observación, análisis, inferencia y evaluación”, en conexión con los conocimientos o la experiencia previa del lector (Gallo, 1987, citada por Abulmohesen, 2012: 11).

Otro aspecto hoy en día ineludible de considerar son las nuevas tecnologías y los desafíos que ellos representan para los lectores, puesto que influyen en diferentes formas de comunicar de la gente, procesar información y adquirir nuevas habilidades de negociación del significado con otras comunidades de población; en resumen, de aprender a “navegar por nuevas formas de dar significado mientras leen una amplia gama de ‘textos’” (Raphael *et al.*, 2009: 463).

El internet y las redes sociales plantean actualmente retos para profundizar en capacidades de saber seleccionar información, verificarla y determinar su objetividad, su falsedad o verdad. En tal caso, en adición a la necesidad de que los estudiantes adquieran capacidades de razonamiento científico y argumentativo, ahora ellos deberán también aprender a sintetizar información y sacar conclusiones desde la información que leen en los textos virtuales; en suma: “aprender a comprender las nuevas literacidades asociadas con la tecnología” (Raphael *et al.*, 2009: 463). En consecuencia, se hace imperativo que investigadores y educadores exploren “estrategias innovadoras para enseñar la comprensión a fin de equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para el éxito en una sociedad global” (Raphael *et al.*, 2009: 460).

2.2. Situación de la enseñanza aprendizaje en el contexto internacional: el caso de Francia

Estudios realizados en otras regiones pueden procurar luces acerca de las preocupaciones emergentes y actuales en otras regiones; aunque el contexto sea diferente, también pueden encontrarse ciertas coincidencias en lo referente a un tema como el de la comprensión lectora, tal como se halla en el caso de Francia. Hay que tomar en cuenta que Bolivia requiere, al presente, de investigaciones mixtas que llenen vacíos de conocimiento acerca de la manera cómo los estudiantes están



aprendiendo a comprender un texto escrito. Consideremos algunos estudios en esta línea para el contexto francés.

La investigación sobre Lectura y Escritura realizada por M.F. Bishop y su equipo (Centre Alain Savary/Institut Français de l'Éducation, 2018), mediante la observación de 131 clases en escuelas francesas, dio como resultado que la enseñanza de la comprensión, en término promedio, conllevaba tan solo el 16% del tiempo global frente al 32% de tareas de escritura asignadas a los estudiantes, tareas que además carecían de la consiguiente corrección por parte de los docentes. Esta investigación constató cuatro hallazgos: (a) las dificultades se hallaban en la comprensión de textos, más que en la comprensión de frases y, en particular, en las habilidades para inferir; (b) la enseñanza de la comprensión favorecía de manera desigual el progreso en los estudiantes; (c) asignar un tiempo mayor a la enseñanza de la comprensión no era suficiente para generar cambios significativos en este tema, pues algunas tareas orales realizadas con los estudiantes de manera continua a lo largo del año escolar podían tener efectos más positivos que las tareas de escritura; por ejemplo: describir, comentar una ilustración; explicar o reformular el sentido o evocar una representación mental de una frase; producir un recordatorio parcial o completo de un relato o de un texto explicativo, explicitar información de algo implícito; proponer, negociar o debatir una o más interpretaciones; y (d) el incremento de tareas de comprensión a lo largo del año escolar favorecía, de manera significativa, a los estudiantes inicialmente débiles en esta competencia.

Estos resultados, también identificados en los estudios de Bianco (2016), mostraron evidencia de que una enseñanza explícita de la comprensión tuvo efectos en plantearse cuáles componentes y estrategias podían ser útiles para aprender a leer en el marco de una enseñanza explícita de estrategias de comprensión para la lectura. Varios autores (Bissonnette, 2010; Reuzel, 2007; el National Institute for Literacy, 2001, citados en el texto de Centre Alain Savary/Institut Français de l'Éducation, 2018), a partir de la propuesta de otros autores y el apoyo de la investigación, identificaron componentes indispensables en los primeros años de aprendizaje de la lectoescritura para desarrollar la capacidad de la lectura: la conciencia fonémica, el principio alfabético y las correspondencias grafema-fonema, la decodificación, la fluidez, el reconocimiento de palabras (en un primer tiempo o al inicio de la escolarización), además de desarrollar el vocabulario, las estrategias metacognitivas y las de comprensión de la expresión oral y del texto.

2.3. ¿Cómo se enseña de manera eficaz la comprensión lectora?

Como se mencionó en el apartado 2, una buena comprensión dependerá de la coordinación de una gama de habilidades (*cf.* Bianco, 2016; Bishop, 2018; Oakhill et al., 2015) indispensables para conducir a una comprensión eficaz. La investigación también ha demostrado que estas habilidades deben desarrollarse desde los primeros

años de escolaridad, aplicando estrategias continuas que permitan a los estudiantes utilizarlas y combinarlas en sus lecturas, no solo conocerlas (Bianco, 2016; Fisher, Frey y Lapp, 2008; Miller y Faircloth, 2009; Thériault y Laurin, 2016).

A partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, Bianco (2016) sostiene que una comprensión eficaz requiere una enseñanza también de esa manera, es decir la formación de lectores y lectoras expertos, equivalentes a fluidos y estrategas, los cuales, a su vez dan lugar a que estos lectores hayan desarrollado capacidades reflexivas de autoevaluación, de regulación o control de la manera como leen, de análisis de contenido del texto y del desarrollo de automatismos. Así también, la autora sostiene que estudios llevados a cabo durante más de dos décadas atrás dan cuenta de que prácticas de una enseñanza eficaz de la comprensión lectora requieren de tres características: ser explícita o directa, asignarle importancia a la oralidad y enseñar de manera continua la lectura en el curso de la escolaridad de las y los estudiantes. Estas características, a su vez, poseen cualidades, tal como se resume en el siguiente esquema:



Fuente: Bianco (2016).
Elaboración: Propia.



Estas tres características de la enseñanza explícita que desarrolla lectores expertos, la que recurre a actividades orales en el proceso lector y la que se aplica continuamente durante toda la escolaridad, tiene que acompañarse de dos métodos complementarios: la observación de las prácticas cotidianas de maestras y maestros, así como de la aplicación de los dispositivos por ellos utilizados con sus estudiantes (materiales, estrategias).

Sin menospreciar la importancia de las otras dos características de la enseñanza eficaz de la comprensión lectora, y por la necesidad de entender mejor en qué consiste la enseñanza explícita de esta competencia, se dedica el siguiente apartado a proporcionar las características que hacen a esta forma de enseñanza.

2.3.1. Características de una enseñanza explícita o directa de la comprensión lectora

Una enseñanza explícita se caracteriza por la aplicación de estrategias y del trabajo en el marco de un dispositivo colaborativo (Bianco, 2016). Sobre el primer caso, la enseñanza explícita se basa en que la tarea de comprender un texto escrito moviliza al menos tres grandes estrategias como las que se detallan en el siguiente esquema:

Estrategias movilizadas durante una tarea de lectura

ANTES de la lectura	DURANTE de la lectura	DESPUÉS de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> – Leer el título y los subtítulos. – Mirar las ilustraciones. – Determinar una intención de lectura – Sobrevolar el texto. – Activar los conocimientos anteriores en relación con el contenido del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Asegurarse del buen funcionamiento utilizando pistas semánticas y sintácticas: continuar con la lectura o volver atrás para descubrir el sentido de una palabra nueva, dividir una palabra en sílabas para facilitar la identificación, pensar en palabras de la misma familia, utilizar la puntuación, referirse a los conectores, hacer pequeños resúmenes, explorar la estructura del texto, releer los subtítulos, hacer inferencias, formular hipótesis, etc. – Estrategias para establecer conexiones al interior de la oración.* – Estrategias para establecer conexiones entre oraciones.* 	<ul style="list-style-type: none"> – Volver a retomar la intención de la lectura. – Recordar información importante. – Organizar las informaciones importantes del texto para facilitar la retención en la memoria. – Emitir un juicio sobre la información.* – Objetivar la comprensión (Metacognición).* – Evaluar la comprensión.*

Fuente: Thiéroult y Laurin (2016: 26), con añadidos a partir de Ministère de l'Éducation de Saskatchewan (s.f).*

La importancia de enseñar de manera explícita y sostenida estas estrategias a lo largo de toda la escolaridad cobra aún mayor sentido al momento de que la lectura se convierte en un soporte esencial para aprender, para adquirir nuevos



conocimientos, lo cual ocurre a partir del 3er año de escolaridad. En este momento, la lectura requiere mucho más de capacidades de razonamiento llevadas adelante mediante el análisis, la evaluación y la comparación de información por parte de las y los estudiantes desde ese año escolar (Bianco, 2016). De ahí entonces la necesidad de enseñar estas estrategias para que los estudiantes puedan –más que solo conocerlas– utilizarlas y combinarlas de manera adecuada y flexible según el tipo de texto que lean, a través de una enseñanza sostenida, articulada y horizontal, es decir, holística (Giasson, 2011).

Paralelamente a esas estrategias, también se consideran el modelado de la maestra o del maestro para mostrar cómo leer un texto, la presentación y uso de material pedagógico y el agrupamiento de los estudiantes como elementos importantes para la enseñanza explícita de la comprensión lectora (Thériault y Laurin, 2016), pero que, por razones de espacio, no se abordan en este artículo.

Respecto del modelado sugerido por la investigación desarrollada (cf. Thériault y Laurin, 2016), es necesario destacar que este es un recurso didáctico central si se toman en cuenta estudios sobre las formas como aprenden niñas y niños no solo en poblaciones urbanas y occidentales, sino también en poblaciones rurales indoamericanas como, por ejemplo, la niñez maya de Chiapas (cf. Martínez, 2016). Las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje también podrían coadyuvar en la explicación de este recurso.

3. En defensa de la enseñanza explícita para la comprensión lectora en el contexto actual: estrategias didácticas y evaluación

En un contexto como el anteriormente delineado, la enseñanza para la comprensión lectora se enfrenta hoy en día a nuevos desafíos de desarrollo en cuanto a los enfoques para enseñar y aprender la comprensión, considerando que estos les permitan a los estudiantes manejar diferentes estrategias para pensar y comprender, para leer de manera crítica los textos que circulan a su alrededor, además de saber analizar y organizar información (Raphael *et al.*, 2009: 463-464).

Estos nuevos caminos también deben asumir la comprensión lectora como una competencia multidimensional, para lo cual es necesario entender el significado de lo que es ser lector en la sociedad actual, es decir de saber manejar un conjunto integrado de “procesos cognitivos, metacognitivos y procesos motivacionales” (Miller y Faircloth, 2009: 404), tal cual se anotó en la sección anterior.

Al mismo tiempo, deben cuidarse hallazgos procedentes de la investigación y de la experiencia en aula, pues en un paisaje colmado de información impresa y digital, la propuesta de Snow (2002) sigue siendo válida. La autora sostiene que, a pesar de tal contexto, es necesario tener presente que el aprendizaje de leer bien “es un proceso de desarrollo a largo plazo” (p. xiii), y que un lector adulto competente



podrá leer una variedad de materiales con facilidad e interés, con propósitos diversos y con comprensión aun si estos no son fáciles de entender ni le sean interesantes. De ahí que tres resultados a largo plazo serán relevantes para mejorar la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en los centros escolares: capacidad de comprensión lectora mejorada, conocimiento incrementado y compromiso con el texto. Paralelamente, también será necesaria una buena práctica de instrucción de esta capacidad, a fin de prevenir dificultades de comprensión en los estudiantes.

Las propuestas en ese sentido pueden agruparse en las siguientes temáticas para considerarse en los procesos de enseñanza aprendizaje para la comprensión:

- a) Inclusión de la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en las áreas de contenido como la historia, las ciencias naturales, etcétera. Actualmente la literatura existente sobre el tema sostiene que esta inclusión ayuda a los estudiantes a aprender mejor, sobre todo a lectores en mayor desventaja, es decir a aquellos que no utilizan estrategias (Shanahan, 2009: 256). En consecuencia, retomando lo planteado por Snow (2002), los contenidos de las diferentes áreas ya no tendrían que basarse en los textos como la fuente principal de enseñanza aprendizaje, sino complementarse con la enseñanza de la comprensión, con maestros que no sean necesariamente del área de lenguaje. De esta forma, los estudiantes tendrían acceso al aprendizaje de “vocabulario específico a cada disciplina, las estructuras textuales, los métodos, las perspectivas, adquiriendo simultáneamente tanto conocimiento del contenido como de las habilidades de lectura” (Snow, 2002: 6).⁶
- b) Yendo más allá de la propuesta anterior, se plantea la “creación y estudio experimental de estrategias verdaderamente específicas a una disciplina” (Shanahan, 2009: 257, basada en investigaciones realizadas). Shanahan (2009) indica que, aunque los procesos de lectura sean similares indistintamente del tipo de texto y disciplina (identificar palabras, leerlo con fluidez y comprender texto conectado), la complejidad de saber leer cada disciplina no reside necesariamente en enseñar la estructura de un tipo de texto, sino también en la forma de leer la información contenida. Por ejemplo, las matemáticas y la química requieren que el lector navegue entre información numérica y textual, tablas, figuras, etcétera. Sin embargo, también existen distinciones entre químicos y matemáticos a la hora de leer un texto de su disciplina: mientras los químicos demandan de los estudiantes la capacidad de explicar un gráfico mediante un texto y viceversa, los matemáticos leen de manera más

6 En realidad, dicha propuesta insta a explicitar la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, aunque, de hecho, este interés es de data medianamente reciente. Por ejemplo, en Francia, se emitieron las primeras instrucciones oficiales el año 2002 para que la comprensión se enseñe de manera didáctica, es decir considerando elementos de progresión sistemática, procedimientos, etcétera (Centre Alain Savary/Institut Français de l'Éducation, 2018).



lineal, considerando la información narrativa e informativa. Los químicos, además, requieren que los estudiantes se muevan de lo particular a lo general o abstracto. Por su parte, los expertos historiadores requieren moverse entre información textual, exhibiciones de pinturas y audiovisuales; lo importante para ellos es que los estudiantes sepan seleccionar la información central de la superflua e incluso engañosa, distinguir entre hechos de causa-consecuencia, etcétera (Shanahan, 2009). Se trata de tener en cuenta de que “la tarea de la lectura cambia cuando la disciplina cambia, de manera a que los educadores puedan ser más explícitos en la manera como enseñan a los estudiantes en la lectura del contenido del área disciplinaria” (Shanahan, 2009: 243). De ahí que la estructura de un texto y sus rasgos textuales tengan un impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En el nivel de secundaria, esto les permitiría a los estudiantes aprender “algo acerca de la estructura de conocimiento en el ámbito de una disciplina, el tipo de información que cuenta, la manera como el conocimiento es comunicado y /o cómo es evaluado” (Shanahan, 2009: 256) y, como consecuencia, adquirir un lenguaje académico.

- c) Profundizar y complejizar la capacidad crítica mediante estrategias de ‘comprensión disciplinaria’ que consiste en saber cómo crear información y usar el vocabulario en un marco disciplinario, no sólo de saber el contenido de los mismos, desde lo planteado por Shanahan (2009). Retomando lo señalado por esta misma autora, esta propuesta es consecuencia de las dos anteriores enunciadas en los incisos (a) y (b), y su planteamiento encuentra sentido en la necesidad de saber evaluar lo que uno lee, pues la lectura crítica también tiene elementos propios a la disciplina que se lee, al margen del nivel de conocimiento del tema. Por ejemplo, las ciencias sociales, las matemáticas y las ciencias exactas “representan y critican información en maneras únicas (...), existiendo incluso diferencias entre las subdisciplinas” (p. 240), crean, representan y evalúan información de manera particular a cada disciplina. Por dicha razón, a diferencia de otros, los expertos en esas disciplinas pueden evaluar, entre otros elementos, “la calidad y la credibilidad de lo que leen debido a su comprensión de los estándares de su campo disciplinario” (p. 241). Por lo tanto, los estudiantes no sólo tendrían que distinguir diferencias entre los propósitos de lectura y el género de los textos. Por consiguiente, sería idóneo que las tareas de comprensión específica deberían dominarse en el contexto de un contenido o tema también específico (Snow, 2002).
- d) Como otra consecuencia de los puntos anteriores, las instituciones formadoras de maestros precisarían ayudar tanto a los maestros que enseñan a leer como a aquellos que enseñan áreas de contenido a comprender las demandas de la lectura disciplinaria proveyéndoles con el conocimiento necesario para involucrarse en el tipo de instrucción de lectura de comprensión a fin de que sus estudiantes puedan leer y pensar con mayor profundidad sobre el área que



imparten (Shanahan, 2009: 257). Esto conllevaría, asimismo, la formación en estrategias de enseñanza aprendizaje para la comprensión en el marco de las áreas disciplinarias (Conley, 2009:546).

- e) Considerar el rol de la motivación como elemento promotor de la comprensión. Miller y Faircloth (2009) sostienen que voluntad o motivación conectada con la lectura estratégica ayudarían a lograr el objetivo de comprender un texto, de sobrellevar las dificultades. La lectura estratégica, según ambos autores, consiste en la selección más apropiada de una estrategia cognitiva, el monitoreo del logro del propósito lector, el cambio de maneras de leer para asegurar la comprensión; el saber cuándo y por qué debería usarse una estrategia determinada; todos ellos contribuyen a desarrollar habilidades de comprensión y voluntad.

En resumen, las propuestas desde los incisos (a) a (b) tienen implicaciones teóricas, desde el planteamiento de Shanahan (2009), puesto que la comprensión ya no sería tan solo un constructo general, sino también un constructo dependiente del contexto e influenciado en parte por el tipo de texto que uno lee. Por lo tanto, la instrucción en contextos disciplinarios debería incluir la instrucción en la lectura de una disciplina, puesto que la manera como una disciplina crea, comunica y evalúa el conocimiento está inextricablemente ligado a la lectura. Sumando esto a la enseñanza de la motivación, se estarían construyendo los caminos para superar las dificultades de comprensión lectora en el contexto escolar actual.

4. Enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en el currículo boliviano desde las Leyes 1565 y 070

En esta sección, se comparan la conceptualización de la comprensión lectora, el enfoque del área de lenguaje, los objetivos de logro o perfiles de salida, los contenidos, la metodología y la evaluación en los planes y programas de las Leyes 1565 y 070 respectivamente, con el fin de obtener evidencia de cuán explícitas son las orientaciones para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.

4.1. Definición, enfoque y propuesta metodológica para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en el marco de las Leyes 1565 y 070

La enseñanza aprendizaje en el área de lenguaje en los currículos bolivianos de las leyes 1565 y 070 presenta dos formas de aproximación compartida: lo textual y lo comunicativo, con la distinción de lo dialógico en la Ley 070, en el sentido de recuperar los conocimientos y la perspectiva de las y los estudiantes (Ministerio de Educación, 2019a).

Al nivel conceptual de la comprensión lectora, se observan ciertas variaciones a través del tiempo, en particular en la propuesta de la reforma educativa de la Ley 1565: desde en énfasis en las claves lingüísticas hasta la consideración de los elementos contextuales, textuales y lingüísticos del texto. Lo propio acontece con las finalidades y los énfasis establecidos en el modelo educativo actual, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3
Definición, enfoque y propuesta metodológica para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en los documentos de orientación curricular del Ministerio de Educación de Bolivia (Leyes 1565 y 070)

Ley 1665 de Reforma Educativa: 1994 – 2005	Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez
Enfoque del área de Lenguaje	
Textual y comunicativo	Comunicativo, textual y dialógico
Conceptualización de la lectura	
<p>Guía Didáctica de Lenguaje 1997 “Leer es comprender un texto escrito a partir de las diferentes claves que ofrece (su forma o silueta, quién lo escribió o mandó, los dibujos, dónde aparece el texto, etc.) y no únicamente de la decodificación de las letras (lectura mecánica)”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1997: 55)</p> <p>Guía Didáctica de Lenguaje 2002 “La lectura es un proceso individual e intencionado de comprensión de un texto escrito a partir de sus características contextuales, textuales y lingüísticas. El lector relaciona estas características utilizando un conjunto de estrategias lectoras (Gómez, 1997). (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002: 12)</p> <p>(La reforma educativa no cubrió el nivel secundario.)</p>	<p>Documento “Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura en Educación Primaria Comunitaria Vocacional”. Guía de Estudio. Documento de trabajo (2019b)</p> <p>Asume que la lectura “implica leer críticamente”, lo cual significa “mínimamente” (p. 7) reflexionar la realidad a partir del texto leído, y poner a prueba el texto desde la realidad del estudiante mediante la enunciación de una opinión propia.</p> <p>Plan y Programas Secundaria Comunitaria Productiva (2019a)</p> <p>“...la apropiación de la idea, el análisis, la interpretación y la emisión de un juicio oral o escrito como culminación de la dualidad lectoescritura a través del conocimiento de los significados denotativos y connotativos que la palabra despliega para contener la idea e interactuar con ella en situaciones reales de uso” (Ministerio de Educación, 2019b: 12).</p> <p>Orientación del Desarrollo de la Lengua de Forma Oral y Escrita en la concreción curricular, Primaria Comunitaria Vocacional</p> <p>Finalidad de la comprensión lectora <i>Primaria Comunitaria Vocacional</i></p> <p>1er, 2do y 3er año de escolaridad – Leer y Escribir para Comprender la Realidad. (Ministerio de Educación, 2021: 7)</p> <p>4to, 5to y 6to – Leer y Escribir para Producir y Transformar la Realidad. (Ministerio de Educación, 2021: 7).</p> <p><i>Nivel Secundaria Comunitaria Productiva</i> – Énfasis en el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico y abstracto (Ministerio de Educación, 2019a).</p>

Conceptualización de la lectura	
	<p>Articulación y énfasis en el Subsistema de Educación en el Subsistema de Educación Regular. Énfasis en el desarrollo de capacidades (Plan y Programas, Nivel Primaria Comunitaria Vocacional, 2022)</p> <p>Primaria Comunitaria Vocacional Secundaria Comunitaria Productiva – Desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita.</p> <p>Secundaria Comunitaria Productiva – Desarrollo del lenguaje y la comunicación.</p> <p>Campo Comunidad y Sociedad. Caracterización del campo, objetivo y énfasis de nivel campo de saberes y conocimientos</p> <p>– Interrelaciona experiencias, prácticas y conocimientos de la comunidad y la sociedad, desarrollando la investigación como un medio para la explicación de los fenómenos sociales y la producción de la ciencia (Ministerio de Educación, 2022: 10).</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1997 y 2002) y Ministerio de Educación (2019a, 2019b, 2021 y 2022).
Elaboración: Propia.

En el caso de la Ley 1565 de reforma educativa, la definición sobre comprensión lectora enfatiza su distanciamiento de la simple decodificación o lectura mecánica y por eso entiende esta habilidad como la comprensión de un texto escrito a partir del uso de diferentes claves del mismo. Asimismo, ese énfasis en distanciarse del enfoque gramatical de un currículo anterior se plasma en su propuesta de plantear estrategias que permitan leer las características contextuales, textuales y lingüísticas del texto.

Frente a esa conceptualización que privilegia la metodología, es decir los recursos o estrategias para enseñar y aprender a leer de la ley educativa anterior, la ley educativa actual pone de relieve los rasgos de procesamiento cognitivo de los niveles de la lectura en situaciones reales, como elementos alineados con el qué se hace con la memoria para leer. Por ejemplo, dicha definición se visualiza con mayor claridad en el nivel de secundaria: apropiarse de la idea, analizar, interpretar, emitir un juicio oral, tareas que el lector o lectora hace para comprender un texto.

Por otro lado, en primaria de la Ley 070, se destaca el nivel de exigencia especificado para los diferentes años de escolaridad. En ese nivel de escolaridad, del 1er al 3er año, el objetivo de la lectura (incluyendo la escritura) es la comprensión de la realidad; del 4to al 6to, apunta a la producción y a la transformación de la realidad. Se deduce de ambos objetivos que la meta de logro es la formación de sujetos críticos y transformadores mediante la acción educativa fundamentalmente de maestras y maestros bolivianos, aunque el énfasis para el año 2022 se concentra

en el desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita, finalidad que amplía el espectro de alcance en el área de la disciplina misma. Refuerza esa idea el objetivo de nivel establecido para el nivel secundaria comunitaria productiva, al poner de manifiesto el “desarrollo de capacidades de pensamiento crítico y abstracto”.

Las finalidades establecidas para comprender un texto en el modelo educativo actual son de hecho importantes, tomando en cuenta, además, que el currículo apunta al desarrollo de capacidades en una lógica de campos integrados por otras áreas disciplinarias. En este caso, el área de Comunicación y Lenguajes se encuentra en el campo Comunidad y Sociedad que incluye a las áreas de artes plásticas y visuales, educación musical, educación física y deportes y ciencias sociales. Para todas estas, el objetivo y su caracterización en el campo se orientan a la interrelación de “experiencias, prácticas y conocimientos de la comunidad y la sociedad” complementándose con el desarrollo de la investigación para explicar “los fenómenos sociales y la producción de la ciencia” (Ministerio de Educación, 2022:10). Estas cualidades y meta del área de comunicación y lenguajes al interior de ese campo articulado de áreas disciplinarias plantean un importante reto del desarrollo de capacidades, para empezar, en la comprensión lectora. Por consiguiente, se esperaría que los pasos para lograrlo deberían explicitarse en los contenidos o bien en la metodología.

4.2. Objetivos de logros de aprendizaje para la comprensión lectora

La siguiente tabla muestra la existencia de metas compartidas entre ambas leyes educativas, manifiestas en los programas curriculares y/o en los documentos guía: una lectura fluida y crítica en las y los estudiantes, dos capacidades también reconocidas por la literatura previamente citada en este documento. Sin embargo, también se encuentran diferencias.

Tabla 4
Objetivos de logros de aprendizaje para la comprensión lectora (área de Lenguaje). Planes y programas de Primaria en el marco de las dos últimas leyes educativas de Bolivia

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
Competencias e Indicadores Lenguaje, en el marco de una Educación Intercultural Bilingüe	Objetivos y perfiles de salida, en el marco de una educación integral, plurilingüe, intracultural e intercultural
1er ciclo Primaria (solo lectura, Primera Lengua)	Objetivo de nivel
Competencia Lee diversos tipos de textos en diferentes situaciones de comunicación, tomando en cuenta algunas características del lenguaje escrito.	Desarrollar el manejo adecuado de la lengua originaria, castellana y una extranjera de forma oral y escrita, considerando diferentes lógicas de pensamiento, estructuración y organización de áreas de saberes y conocimientos que permite comprender, reflexionar críticamente desde las

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identifica diferencias y semejanzas entre algunos tipos de textos. – Comprende el sentido global de los textos escritos y selecciona información específica de acuerdo a sus necesidades. – Identifica algunas características como la silueta, frases fijas, ilustraciones y el soporte de los textos. – Combina estrategias de anticipación, verificación, inferencia, decodificación, para interpretar textos. – Expresa de diferentes maneras lo que comprende de un texto leído. <p>Competencia</p> <p>Disfruta de la interpretación y la producción de textos orales y escritos en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Busca, en diferentes lugares, los textos que le interesa y los utiliza en diversas actividades. – Manifiesta interés por participar en diferentes actividades en las que utiliza el lenguaje oral y el escrito (narraciones, conversaciones, etcétera). – Comparte con los demás sus opiniones y sentimientos sobre las expresiones de leer y producir textos. – Reconoce que leer y escribir le permite aprender, disfrutar, comunicarse con otros. – Disfruta de situaciones en las que se juega con el lenguaje oral y escrito (adivanzas, trabalenguas, etcétera). <p>Competencia</p> <p>Explora diversos textos orales y escritos, reflexionando sobre algunas de sus características contextuales, textuales y lingüísticas.</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Establece algunas similitudes y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. – Identifica algunas partes de los textos que lee y escribe, y describe sus particularidades. – Utiliza vocabulario específico cuando habla sobre el lenguaje oral y escrito. – Reconoce sus dificultades en el uso del lenguaje oral y escrito y corrige los errores que identifica en sus producciones. <p>Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario, segundo ciclo</p> <p>Competencia</p> <p>Lee diversos tipos de textos, sistematizando sus características y usando diferentes estrategias de lectura.</p>	<p>artes, música, deporte y el pasado histórico, para leer, escribir, producir y transformar la realidad (Ministerio de Educación, 2022: 10).</p> <p>Perfiles de salida (capacidades, potencialidades y cualidades en primera lengua), desarrollo de las lenguas de forma oral y escrita</p> <p>1er año</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escucha y comprende mensajes de diversos textos leídos por él y por otros. – Identifica mensajes implícitos y explícitos en textos literarios y no literarios infiriendo sobre las características de los personajes. Mantiene una conversación coherente sobre hechos y sucesos presentes y pasados que le interesan y se anticipa a posibles desenlaces y alternativas de acuerdo a su realidad. – Lee en primera lengua textos sencillos en códigos alfabéticos con fluidez, entonación, pausas y vocalización identificando mensajes explícitos, secuencia de acciones, causas - consecuencias, mensajes implícitos que infiere las características de los personajes y expresa de forma oral lo que piensa respetando la opinión del otro. <p>2do año</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lee y comprende textos literarios y no literarios con fluidez, entonación, pausas, vocalización en voz alta, silenciosa identificando mensajes explícitos, implícitos y términos que infieren violencia a la mujer, lenguaje figurado, características de los personajes, causa-consecuencia. – Expresa de forma oral y escrita lo que piensa y comprende de un texto leído. <p>3er año</p> <p>Expresa en primera, segunda y lengua extranjera infiriendo mensajes centrales de diferentes tipos de textos de forma oral y escrita respetando la opinión y evitando lenguaje de violencia, racismo y toda forma de discriminación.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lee textos sencillos, literarios y no literarios, elaborando resúmenes de forma oral y escrita con fluidez, entonación, pausas y vocalización en voz alta y silenciosa identificando mensajes explícitos, implícitos y términos que infieren violencia a la mujer, lenguaje figurado, características de los personajes sus causas y consecuencias. <p>4to año</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escucha y propone en LC, LO Y LE*, espacios de diálogo para reflexionar y asumir su posición crítica a partir de textos leídos y su realidad sobre los derechos humanos (hombres, mujeres, niñas y niños) y la naturaleza.

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Diversifica sus estrategias de lectura y las utiliza antes, durante y después de la interpretación de textos. – Explica las ideas centrales de los textos considerando sus características contextuales y textuales. – Lee de manera literal, inferencial y/o crítica teniendo en cuenta el tipo de texto y sus propósitos de lectura. – Utiliza diversos criterios para buscar y seleccionar información bibliográfica, según sus propósitos de lectura. – Relaciona las ideas, los temas y las características que se presentan en dos o más textos. <p>Competencia Reconoce la importancia que tienen los textos orales y escritos en su desarrollo personal y social.</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selecciona textos orales y escritos de acuerdo con su preferencia. – Reconoce que un tema se presenta de distintas maneras en diferentes tipos de textos y opta por la presentación que más le gusta. – Aprecia los aspectos estéticos (arte gráfico, contenido, etcétera) en los textos como fuente de nuevas experiencias. – Interpreta de manera crítica los mensajes de los medios de comunicación orales y escritos. – Se interesa por compartir sus ideas y preferencias acerca de los textos que interpreta y produce. <p>Competencia Sistematiza algunas características contextuales, textuales y lingüísticas del lenguaje oral y escrito en diversas situaciones de uso.</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elabora y usa instrumentos (glosarios, cuadros, fichas, etcétera) para sistematizar las características de los textos. – Describe semejanzas y diferencias entre textos teniendo en cuenta características como la situación comunicativa, el tipo de texto y el contenido. – Comprende y utiliza con frecuencia el vocabulario técnico referido a la lengua y a los textos. – Considera las opiniones de sus destinatarios como un aporte para mejorar sus producciones orales y escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lee textos literarios y no literarios con fluidez, entonación, precisión y velocidad. Identificando los personajes, tiempo, lugar y espacio; diferenciando otros tipos de textos y la formación de sus estructuras (novelas, poesía, obras teatrales – fábulas, cuentos leyendas, revistas, periódicos). – Expresa el lenguaje figurado y argumenta con criterio propio la relación que existe con otros textos con la finalidad de información explícita e implícita en las discusiones o debates en los que le toca participar. <p>5to año Lee textos literarios y no literarios con fluidez, entonación y velocidad, identificando la idea central, las características y sentimientos de los personajes, mensajes explícitos e implícitos que vulneran los derechos de las personas y la relación que existe con otros textos de causa - efecto - finalidad y argumenta su posición crítica.</p> <p>6to año Escucha la postura del otro para intervenir con criterio propio sobre el contenido de un texto que infiere mensajes sobre los derechos, deberes de las personas (mujer), problemáticas actuales y se comunica en segunda lengua y lengua extranjera de forma oral y escrita en diálogos cortos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lee en primera lengua textos literarios y no literarios con fluidez, entonación y velocidad identificando la idea central, información explícita de causa - efecto - finalidad, argumentos implícitos, lenguaje figurado que infiere en diálogos, acciones y relaciones entre personajes y el contexto, y compara la idea central con otros textos para expresar su posición crítica con argumentos.

Fuente: “Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario. Segundo Ciclo”, Ministerio de Educación Deporte y Culturas (s.f.); “Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario, Segundo Ciclo, Ministerio de Educación (s.f.) y Ministerio de Educación (2022).

* LC=Lengua Castellana; LO=Lengua Originaria; y LE=Lengua Extranjera.

Elaboración: Propia.



En la tabla 4, se observa que las competencias (reforma educativa) y los perfiles de salida (actual modelo educativo socio comunitario productivo) presentan coincidencias y diferencias. Entre las primeras, coinciden en plantear la lectura de diversos tipos de texto, en la necesidad de que la comprensión llegue a los niveles de interpretación (reforma educativa) o a los niveles de lectura en el nuevo modelo. Otro rasgo en común entre ambas propuestas es el desarrollo de la postura crítica (énfasis explicitado en el perfil de salida del actual modelo educativo) y la comparación de la información contenida en dos o más textos (esto último en los últimos años de escolaridad primaria).

De manera distintiva, el modelo de la Reforma Educativa de la Ley 1565, basado en competencias, plantea la interpretación de textos mediante la combinación de diversas estrategias de lectura, como la anticipación, la verificación, la inferencia y también algunas características de la metacognición, como el reconocimiento de las dificultades y su consiguiente corrección (lo que hoy es parte de la autorregulación); también la lectura enfocada al análisis de un texto a partir de las características textuales, contextuales y lingüísticas. El uso de estrategias para leer resalta en esta propuesta si se considera la investigación sobre el tema ya mencionada en los apartados iniciales correspondientes a este documento.

Por su parte, el objetivo de nivel y los perfiles de salida del modelo educativo actual apuntan al desarrollo de capacidades para la comprensión lectora, si bien también en el marco de los avances de investigación, pues considera lo que las agencias de evaluación internacional han operativizado; pero los contenidos planteados no consideran el uso de estrategias como un recurso para alcanzar esas metas. Otro aspecto remarcable es la formulación de perfiles de logro que agrupan –sin una mayor clasificación– otros incluyendo aquellos para lenguas originarias y extranjeras, algo que no permite visualizarlos con suficiente claridad. No obstante, un aspecto que destaca de su propuesta es, por un lado, el énfasis puesto en el desarrollo de la fluidez y, por otro, la conexión de los textos de lectura con temáticas de relevancia social actual como los derechos/deberes, la no violencia contra la mujer y el respeto a la naturaleza, temáticas transversales en la propuesta de la reforma educativa anterior.

4.3. Contenidos propuestos para la comprensión lectora

Sobre los contenidos, estos obedecen a la propuesta de enfoque del área o de la asignatura de cada ley. En la Ley 1565, de reforma educativa, se parte de diferentes tipos de texto para la enseñanza de elementos gramaticales y sintácticos con un propósito comunicativo. No obstante, aspectos base para la comprensión, como la decodificación, la conciencia fonológica, la correspondencia fonema-grafema, el código alfabético y la fluidez, no se explicitan de manera sistemática ni explícita en su propuesta.

De todos modos, ambas propuestas educativas complementan su contenido curricular con guías de orientación metodológica. La siguiente tabla resume las dos propuestas de la siguiente manera.

El actual programa curricular boliviano para el área de comunicación y lenguajes comprende objetivos de año de escolaridad, perfiles de salida, objetivos holísticos, contenidos y orientaciones metodológicas, con algunas sugerencias para la evaluación, los cuales no llegan a ser criterios de salida suficientemente explícitos. Desde los objetivos holísticos, el currículo se organiza en las cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y decidir. Las orientaciones metodológicas se orientan en el marco de los cuatro momentos como son: práctica o experimentación, teoría, valoración y producción. Si bien esta es una propuesta innovadora, en el caso de la comprensión lectora aún requiere explicitar con mayor especificidad y profundidad los pasos metodológicos para que los estudiantes aprendan a comprender.

Tabla 5
Contenidos de aprendizaje para la comprensión lectora (área de Lenguaje). Planes y programas de Primaria en el marco de las dos últimas leyes educativas de Bolivia (Resumen, ver contenidos más completos en Anexo)

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
<p>1er ciclo (1ero, 2do y 3ero primaria), Primera lengua</p> <p>Textos escritos y sus características Nivel contextual: contexto del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación a la cultura escrita: origen del texto... • Relación entre textos y soporte: textos independientes (afiches, panfletos, etcétera) y textos incluidos... • Anticipación del contenido... <p>Nivel contextual: Situación comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del propósito del autor (para qué), el tema (sobre qué), el autor (quién) y los destinatarios (para quién), el tipo de texto (poético, instructivo, etcétera). • Identificación de las funciones de los textos: informar, expresar algo, recrear, etcétera. • Uso social de los textos: ¿quién suele usar cierto tipo de textos?, ¿cuándo se recurre a ellos?, ¿para qué? (por ejemplo, los periodistas recurren a textos explicativos para obtener información que les ayude a redactar sus artículos). • Uso del lenguaje oral para apoyar la comprensión o producción de textos escritos. <p>Nivel textual y lingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: cuentos, leyendas y fábulas. <ul style="list-style-type: none"> – Estructura: situación inicial, nudo o conflicto, desenlace o situación final – Fórmulas fijas 	<p>1er año, Saberes y conocimientos</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Contenidos para el desarrollo de la gramática y la oralidad) <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos y artículos en cuentos, poesías, cartas, invitación, recetas y noticias. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El punto y la coma en textos sencillos. • Signos de interrogación y exclamación en la narración. • Nombres propios y comunes en diferentes textos poesías, cuentos trabalenguas, adivinanzas y rimas según contexto sociocultural. (LC, LO, LE) <p>2do año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y significado de palabras simples y compuestas en la producción escrita de mensajes referidos a la prevención de violencia en convivencia con la Madre Tierra. • Género, número y análisis de los sustantivos en la producción de textos literarios. (LC, LO, LE).

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
<ul style="list-style-type: none"> – Uso de verbos – Conectores temporales... • Textos poéticos • Textos instructivos • Textos explicativos: científicos, informes, biografías, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> – Organización del texto: coherencia de las ideas, secuencia del contenido, etcétera. – Estrategias de explicación: definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones. – Léxico específico o la disciplina. – Uso de oraciones enunciativas. – Categorías gramaticales predominantes en lengua castellana, quechua, aimara y guaraní • Textos epistolares • Textos publicitarios • Textos periodísticos: entrevistas y noticias. • Otros textos <ul style="list-style-type: none"> – Directorios telefónicos... • Las frases y las oraciones <ul style="list-style-type: none"> – Ortografía oracional: uso de mayúsculas y minúsculas. – ... • La palabra y su microestructura <ul style="list-style-type: none"> – Diferencia entre dibujo y escritura – Reconocimiento de marcadores de singular y plural... – ... • Estrategias de lectura <p>Antes del acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selección de la modalidad de lectura: lectura silenciosa y sostenida (individual) o lectura en voz alta (compartida). – Identificación de los propósitos de lectura. – Interrogación de los propósitos de lectura. – Interrogación de textos (individual, en parejas o grupal): elaboración de hipótesis a partir del título, de las imágenes, del tipo de texto, de la silueta y del soporte. <p>Durante el acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura global del texto y apreciación del mismo según gustos e intereses personales. – Lectura detallada del contenido del texto considerando la estructura global, los párrafos y las oraciones, los espacios en blanco en el texto, etcétera. – Comprensión del texto considerando las palabras y frases claves, el vocabulario dominante, los conectores, el sujeto, el verbo y los complementos en las oraciones, al inicio y final de las palabras. – Asociación del contenido del texto con la vivencia personal. 	<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos definidos e indefinidos en textos narrativos: cuentos fábulas, biografía y autobiografía de personalidades en la comunidad y municipio. • Sinónimos y antónimos en textos descriptivos contra toda forma de violencia en la escuela y la comunidad en convivencia armoniosa de seres humanos con la Madre Tierra. (LC-LO-LE) • Acento y su clasificación en textos recopilados de la comunidad y el municipio. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de textos literarios y no literarios: cuento, carta, invitación y otros adecuadas al contexto socio-cultural. <p>3er Año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de textos narrativos a través de: cuentos, fábulas, mitos y leyendas recuperando saberes y conocimientos de la región. (LC-LO-LE). • Cartas, oficios y mensajes virtuales como medios de comunicación en las relaciones sociales y culturales de la región. <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales (pasado, presente y futuro) en la narración y descripción de historias, acontecimiento y proyectos de vida. • Poesía como forma de expresión oral, escrita, gestual y artística en su medio social. (LC-LO-LE). <p>Tercer Trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de comunicación interpersonal (diálogo, debate, exposición y otras utilizando conectores en lenguaje coloquial y formal). • Niveles de comprensión lectora en la producción oral y escrita de textos con sentido de despatriarcalización en la vida escolar, familiar y social. <p>4to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos instructivos rescatando los juegos tradicionales de su contexto identificando oraciones simples y compuestas: lectura y escritura. • Adjetivos positivo, comparativo y superlativo en textos recreativos: refranes, canciones, adivinanzas, comic y trabalenguas tomando en cuenta la literatura popular de cada región.

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
<ul style="list-style-type: none"> - Inferencia de significado de palabras desconocidas a partir del contexto y del tema. - Verificación y justificación de las hipótesis o anticipaciones realizadas antes del acto lector. - Elaboración de hipótesis sobre la forma de escribir palabras relacionadas con el tema del texto y su verificación mediante la relectura. - Relación entre imagen y contenido. - Relación entre título y contenido. <p>Después del acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentarios sobre el texto considerando el sentido del mismo en relación con el propósito inicial de la lectura. - Reformulación, en palabras propias, de algunas partes del texto. - Comparación de las diversas comprensiones o interpretaciones del contenido. - Socialización de la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para lograr comprenderlo. - Producción de una versión propia del texto o de alguna parte del mismo. <p>2do ciclo</p> <p>(los mismos contenidos, pero con alguna mayor dosificación y profundidad)</p>	<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración: mitos y leyendas identificando la estructura, personajes, ideas principales y uso adecuado de los signos de puntuación desde la diversidad de cosmovisiones. (LC-LO-LE). • Periódico y noticias identificando palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas en la lectura de periódicos, escritura y reportes de noticias. • Poesía - poema (estructura y contenido) en situaciones de expresión cultural según calendario agrícola festivo de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fábulas y estructura: imaginación, creatividad y normas de conducta en la interpretación de mensajes, moralejas y refranes en situaciones socio productivas del contexto. • Cuentos de la región: planificación, elaboración y diagramación identificando pronombres y modos del verbo en actividades socioeconómicas del contexto. (LC-LO-LE) <p>5to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El adjetivo y su clasificación: determinantes, indefinidos, numerales, posesivos, demostrativos en textos descriptivos con temáticas sobre seguridad ciudadana y educación sexual integral. • Adverbios y verbos compuestos en diálogos, cuentos, leyendas, poemas y canciones como contribución a la literatura regional y nacional. • El poema, su estructura: ritmo, verso, rima y metáfora con mensajes contra toda forma de violencia y convivencia armoniosa con la Madre Tierra y su producción con el uso de pronombres. (L1-L2-L3) • Libretos, cuñas radiales, ensayos, spots y programas televisivos de difusión regional y nacional en el análisis y desarrollo de niveles de comprensión: textual, inferencial y crítico, con el uso de determinantes indefinidos, numerales, posesivos y demostrativos. <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefijos y sufijos en textos argumentativos de análisis crítico sobre vulneración de derechos de la mujer en el ámbito laboral, educativo, social y político del Estado Plurinacional de Bolivia. • Palabras parasintéticas, polisémicas y monosémicas en textos expositivos, explicativos y argumentativos referidos a temas de seguridad ciudadana y soberanía alimentaria. • Técnicas de estudios (subrayado, resumen, esquemas y mapas conceptuales) en las formas de expresión escrita (narrativa, descriptiva, expositiva - argumentativa) sobre la identidad cultural y lingüística.

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo socio comunitario productivo
	<ul style="list-style-type: none"> • El cuento, su estructura y análisis de personajes (primarios y secundarios) recuperando narraciones costumbristas de acuerdo al contexto sociocultural. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamientos, refranes y proverbios desde la cosmovisión cultural y lingüística de las NPIOCyA. • Prensa escrita: estructura y géneros de circulación local y nacional en la diversidad sociocultural y lingüística. (L1-L2-L3) • Literatura en la época republicana, estilos de redacción y análisis comparativo en el contexto actual. <p>6to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura de autores nacionales en la interpretación de mensajes, realidades socioculturales desarrollando niveles de comprensión lectora: textual, inferencial y crítico. • Acentuación de palabras agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas, en textos narrativos como crónica en el contexto nacional e internacional. • Clasificación del nombre o sustantivo y sus accidentes gramaticales en los géneros literarios del contexto internacional. <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo: estructura y características en datos informativos, encuestas, estadísticas, descripciones de actividades socioeconómicas productivas a nivel nacional. (LC-LO-LE) • Textos informativos y sus características (ensayos, oficios, actas, votos resolutivos, informes, convocatorias y otros) en actividades organizativas, socioculturales y artísticas de las NPIOCyA. • Novela como género literario: estructuras y características desde la narración de hechos reales e imaginarios según contexto nacional e internacional. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estudio (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, síntesis, resumen y conclusiones) en textos expositivos sobre el calentamiento global para la convivencia equilibrada con la Madre Tierra. • Artículo periodístico: género y estructura en relación a derechos y deberes de niños y adolescentes con temas de forestación, reforestación en equilibrio y convivencia con los ecosistemas de la Madre Tierra. • Historieta, comic y reportaje, difusión pública, causas y efectos en redes sociales: bullying, violencia digital, trata y tráfico de personas (WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, Telegram, Tik-tok) en la realidad sociocultural y la sociedad global de las NPIOCyA. (LC-LO-LE).

Fuente: Ministerio de Educación (s.f.: 45-48), Ministerio de Educación (s.f. b) y Ministerio de Educación (2022: 13-42).
Elaboración: Propia.

A partir de esta tabla, se observa que contenidos compartidos en las dos leyes educativas son los siguientes: abordaje de los contenidos gramaticales a partir de diversos textos, encontrándose con ello que también la diversidad textual es un rasgo en común.

Rasgos distintivos entre ambas leyes son: mayor énfasis en el análisis textual en la propuesta educativa de la Ley 1565, explicitación de estrategias de lectura alineadas a la literatura e investigación sobre comprensión lectora (aunque, tal como se lee en el apartado sobre la enseñanza eficaz de esta competencia, las tareas solicitadas para la o el estudiante son actualmente más orientadas); asimismo el abordaje oral se realiza a partir del detonante del texto. Por su parte, la propuesta de la ley actual plantea las técnicas de estudio que podrían servir, parcialmente, como alternativa a las estrategias de lectura (aunque lo aconsejable, desde la literatura revisada en este documento, es que las mismas se utilicen en todo texto que se lee de manera sostenida y en sus diversas etapas: desde la prelectura o el antes, durante y la postlectura). Otra característica de esta ley es el abordaje de un número mayor de diversidad textual que en la ley anterior.

4.4. Propuesta metodológica de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora

La revisión de la metodología planteada en los documentos producidos en el marco de las dos últimas leyes educativas muestra la intención de desarrollar capacidades de pensamiento crítico y abstracto en ambas propuestas educativas, mas existe una limitación en el planteamiento metodológico para enseñar la comprensión lectora mucho más remarcable en la actual ley educativa. Eso se observa desde los contenidos descritos en el apartado anterior.

La siguiente tabla proporciona mayores detalles al respecto.

Tabla 6
Propuesta metodológica para la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en los documentos de orientación curricular del Ministerio de Educación de Bolivia (Leyes 1565 y 070)

Ley 1665 de Reforma Educativa: 1994 – 2005	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez
Planteamiento general didáctico	
Enfoque del lenguaje integral (Guía Didáctica 2002), Nivel Primaria ¿Cómo aprenden a leer los niños? – Leyendo textos de verdad (auténticos) en situaciones de verdad – Interactuando con los demás – Formando su propio proyecto como lector – Descubriendo y desarrollando estrategias para interrogar textos (lectura silenciosa, formulación de hipótesis, verificación de hipótesis, relacionamiento de las claves encontradas, relectura) – Sistematizando lo realizado (metalingüística y metacognición)	Primaria Comunitaria Vocacional – Aplicación de los cuatro momentos metodológicos: práctica o experimentación, teoría, valoración y producción en una propuesta que aborda las diferentes áreas de aprendizaje de manera holística. – Orientaciones que comprenden actividades centradas en la narración, descripción, apreciación, conversación, exposición, observación, construcción individual y colectiva de textos escritos.

Ley 1665 de Reforma Educativa: 1994 – 2005	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez
Planteamiento general didáctico	
<p>Siete grupos de claves lingüísticas para leer y producir textos (contexto, elementos de la situación comunicativa, tipo de texto, lógica de la organización textual o superestructura, temas generales y de la coherencia de la enunciación textual, precisión del léxico y rasgos significativos de las oraciones, microestructura de las palabras)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se sugiere el uso de diversos tipos de textos a fin de mejorar “el modo de leer, la profundidad de la comprensión y la aproximación crítica a los textos. – Se espera que los niños lean con mayor fluidez y para lograrlo se requiere que procesen la información con rapidez y tomando en cuenta diferentes aspectos: visual, léxico, gramatical, conceptual, cultural y metacognitivo” (p.12) <p>Sugerencias didácticas para trabajar con diferentes tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partir de las competencias, de la lectura individual libre, de “los momentos de lectura compartida en voz alta y la lectura sistemática en la que se trabajan variadas estrategias de interpretación, como la anticipación y la comparación” (p.23), aplicar estas estrategias a textos más extensos y más complejos en el segundo ciclo. – Trabajar con textos narrativos, expositivos e instructivos a través del planteamiento de Fichas de Apoyo al Maestro. Se extrae una de estas fichas dirigidas a orientar el abordaje del texto expositivo: <p>Ejemplo de trabajo con Fichas de apoyo al maestro para trabajar características de los textos expositivos explicativos (históricos, biográficos y científicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nivel contextual (adscripción institucional de los autores) y situación comunicativa (soportes: libros, revistas especializadas, enciclopedias, etc.; función) – Nivel textual: conceptualización del texto explicativo; estructura (argumentativa, descriptiva o narrativa) y uso de la lengua en el texto (contenido, fotografía y pie de foto, organizadores gráficos, léxico, conectores y sistema verbal) – Nivel lingüístico: oraciones y frases, palabras y su microestructura <p>(La Guía Didáctica de Lenguaje también presenta fichas para trabajar textos literarios narrativos en quechua, aimara y guaraní con textos poéticos.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura y escritura de textos diversos. – Reflexión sobre técnicas de lectura y producción de textos de vivencias comunitarias (en el 6to). <p>Del documento “Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura en Educación Primaria Comunitaria Vocacional”. Guía de Estudio. Documento de trabajo (2019c)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Asume que la lectura “implica leer críticamente”, lo cual significa “mínimamente” (p. 7) reflexionar la realidad a partir del texto leído, y poner a prueba el texto desde la realidad del estudiante mediante la enunciación de una opinión propia. – En función a esa mirada, el documento retoma las preguntas de autoevaluación aplicadas a estudiantes de unidades educativas de Primaria Comunitaria Vocacional por el Ministerio de Educación. Intenta con esas preguntas orientar la formulación de preguntas de opción múltiple que apuntan a evaluar los niveles textual (literal), deductivo o inferencial y crítico. – También propone algunas estrategias de lectura: lectura en voz alta, recomendaciones para leer un libro, el textual del aula, fluidez, además de señalar algunas capacidades que se pueden evaluar en los diferentes niveles de lectura.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1997 y 2002) y Ministerio de Educación (2019a, 2019b y 2021).
Elaboración: Propia.

En esta tabla se encuentra que en el aspecto de recomendaciones metodológicas, la Ley 1565 plantea el trabajo con textos diversos, las ilustraciones, el soporte, la lógica de la organización textual de los tipos de texto desde los niveles contextual, textual y lingüístico, elementos que se han ido observando desde los objetivos y los contenidos curriculares, como factores que inciden en la comprensión lectora. Al interior de esta propuesta, propone el abordaje de los conectores, los organizadores gráficos y otros elementos que hacen a la construcción coherente



de un texto escrito. Es evidente el hincapié de la enseñanza de la lectura a partir del texto, en sintonía con su enfoque textual.

Adicionalmente, la propuesta metodológica para la comprensión lectora en el marco de la Ley 1565 puede visualizarse de mejor manera en los contenidos, pues las orientaciones metodológicas propiamente dichas en la sección destinada a esto apuntan a propiciar un ambiente educativo favorable y diverso para el aprendizaje (la generación de un entorno socioafectivo y físico adecuado) y la organización del trabajo en aula (la organización de las interacciones de los niños en el aula, el trabajo con secuencias didácticas, los proyectos de aula), además de las orientaciones básicas para el uso de lenguas en la modalidad bilingüe (Ministerio de Educación, s.f.: 97-111).

En el marco de la Ley 070, el documento sobre “Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura en Educación Primaria Comunitaria Vocacional” presenta algunas recomendaciones encaminadas a la enseñanza aprendizaje de la comprensión profunda del texto escrito. Sin embargo, aún requiere plantear estrategias sistemáticas adecuadas para niñas y niños del nivel primario desde las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura. El aspecto metacognitivo aún está ausente, pero presente en la Ley 1565. Asimismo, a pesar de enunciarse explícitamente el uso de estrategias de lectura diversificadas a lo largo de su planteamiento metodológico en las guías de lenguaje de la Ley 070, no orienta necesariamente los pasos para la comprensión en el marco de los diferentes procesos cognitivos necesarios para la comprensión lectora.

En resumen, el modelo educativo actual requiere profundizar en un planteamiento metodológico orientado hacia una enseñanza de la comprensión lectora más explícita y sostenida.

4.5. Evaluación de la comprensión lectora en las dos últimas leyes educativas bolivianas

Hoy en día, la literatura existente sobre evaluación de la comprensión lectora sugiere diferentes aspectos para tomar en cuenta: elementos y formato de las evaluaciones.

En el primer caso, se sugiere contar con una base teórica rica y amplia (Snow, 2002), incluso con un modelo o modelos explícitamente definidos de comprensión lectora (Leslie y Caldwell, 2009), de instrumentos mejorados en función al currículo y los resultados de logro establecidos y que evalúen todos los procesos cognitivos que un lector realiza para construir significados y todas las tareas de lectura que conllevan diversos niveles de esfuerzo mental (en este caso, de aquellos ya enunciados en los párrafos y tabla anteriores en este documento), de investigaciones que establezcan niveles de desempeño y progreso apropiados al nivel y año de escolaridad (Leslie y Caldwell, 2009; Snow, 2002). En consecuencia, los



métodos o procedimientos de evaluación también deben permitir la descripción de dichos procesos y niveles de profundidad en el esfuerzo requerido con base en avances teóricos (Leslie y Caldwell, 2009).

Frente a todo eso, Snow (2002: xix) plantea tres resultados o salidas críticas para evaluar la lectura con comprensión: “Conocimiento, aplicación y compromiso”. El primero incluye la comprensión exitosa de un texto en el sentido de integrar la información con el conocimiento previo y la evaluación crítica de su contenido. La aplicación supone utilizar lo comprendido en nuevas situaciones y tareas (Rand Reading Study Group, 2002, citados por Leslie y Caldwell, 2009). El último se refiere a la capacidad de los lectores para concluir de leer un texto a pesar de la dificultad que les represente.

En el segundo caso (en lo referente al formato de las evaluaciones), existe una clasificación entre formatos formales e informales. En los primeros, están aquellos de pruebas estandarizadas que utilizan datos comparativos y normativos para interpretar puntuaciones; los formatos sugeridos de test, estandarizados para evaluar la comprensión lectora no son necesariamente aquellos de respuestas de opción múltiple, sino –sobre todo, si la meta es evaluar el compromiso cognitivo profundo– formatos de preguntas que les permitan a los estudiantes comparar y contrastar secciones de texto o de varios textos utilizando una variedad de lentes o miradas (Leslie y Caldwell, 2009); por ejemplo, preguntas de respuestas abiertas cortas, aunque estas supongan una mayor inversión de esfuerzo para su revisión.

Por su parte, en las evaluaciones informales, aquellas aplicadas en las clases cotidianas de los centros educativos y que no utilizan necesariamente datos y procedimientos comparativos y normativos para interpretar los resultados de puntuación, poco se conoce acerca del desarrollo de los tres diferentes resultados sugeridos por Snow, pudiendo ser que rara vez se los integre en las prácticas evaluativas de los maestros y maestras (Francis, Fletcher, Catts y Tomblin, 2005; National Research Council, 2001, en Leslie y Caldwell, 2009). Los ejemplos más conocidos de las evaluaciones informales son: preguntas, recordar o volver a relatar, inventarios de lecturas informales, pensar en voz alta, tareas de verificación de oraciones, además de una gran variedad de evaluaciones de desempeño agrupadas bajo el nombre de evaluaciones auténticas (Leslie y Caldwell, 2009: 410).

Un último elemento que se sugiere es que la evaluación debe también impulsar mejores prácticas de enseñanza aprendizaje, en las cuales se valoren “el aprendizaje y la participación de los estudiantes, respetando el mandato público de la responsabilidad” (Valencia, 2000: 249, citado por Leslie y Caldwell, 2009: 421).

Veamos ahora cómo se enfoca la evaluación de la comprensión lectora desde la propuesta de las dos últimas leyes educativas en Bolivia.

Tabla 7
Propuesta de evaluación de la comprensión lectora en el marco de las dos últimas leyes bolivianas

Ley 1665 de Reforma Educativa, 1994-2005	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2006-hasta la fecha
<p>Guía Didáctica de Lenguaje Orientaciones específicas para evaluar la comprensión de textos escritos Momentos (sugerencias de pautas de observación para su elaboración y adaptación por cada maestro)</p> <p>1. <i>Antes de la lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene claros sus propósitos de lectura. - Realiza anticipaciones y predicciones acerca del contenido global del texto observando el soporte, el título, las ilustraciones, etcétera. <p>2. <i>Durante la lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca información complementaria al texto que lee. - Se concentra en el texto al leer. - Relaciona lo que lee con sus predicciones o anticipaciones. - Lee en forma silenciosa. - Participa en lecturas en voz alta. - Anticipa ideas acerca de lo que sigue en el texto, a medida que avanza en su lectura. - Identifica los momentos en que conviene hacer una lectura rápida y realiza una búsqueda de los puntos importantes. - Realiza lecturas profundas en las que analiza en detalle el significado del texto y da sus opiniones al respecto. - Toma en cuenta los títulos y subtítulos. - Etcétera. <p>3. <i>Después de la lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisa sus hipótesis después de leer el texto. - Explica su lectura con sus propias palabras. - Explica cómo ha leído y qué estrategias utilizó. - Confronta sus opiniones con otros. - Argumenta sus opiniones frente a los demás. - Recomienda sus lecturas a otros. - Etcétera., p. 99 de esta Guía 2002 para segundo ciclo. <p>De la Guía Didáctica de Lenguaje 1997</p> <p>Instrumentos que permiten realizar la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores de evaluación (esta sección solo proporciona la definición de los indicadores, con el único indicador de la autonomía de los niños, refiriendo a las competencias de los Planes y Programas de Estudios en el capítulo del Área de Lenguaje y Comunicación: competencias de la expresión y comunicación oral y la oralidad, la comunicación escrita, la lectura y a producción de textos escritos; lar reflexión sobre la lengua y su funcionamiento, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje. - Los archivadores de los alumnos - Instrumentos de auto- y coevaluación para los niños 	<p>Plan y Programas Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacan los objetivos, perfiles de salida y capacidades a un nivel general por nivel y año de escolaridad. - A partir del 1er año de Primaria Comunitaria Vocacional, se busca la lectura en primera lengua “en códigos alfabéticos con fluidez, entonación, pausas y vocalización, identificando mensajes explícitos, secuencia de acciones, causa-consecuencia, mensajes implícitos que infiere las características de los personajes, y expresa de forma oral lo que piensa respetando la opinión del otro” (Ministerio de Educación, 2021: 18) - Desde el 3er año, además de las metas establecidas en años de escolaridad previos, se plantea la elaboración de resúmenes como evidencia de la comprensión lectora. - Para el 4to año, se añade la expresión de la “postura crítica sobre el lenguaje figurado que infiere violencia” (Ministerio de Educación, 2021: 49). - En el 6to año, se enfatiza en la identificación de la idea central, la comparación de la idea central con el contenido de otros textos y la expresión de la postura crítica con argumentos. <p>Cuadernos de fortalecimiento de procesos educativos integrales Evaluación y nivelación de aprendizajes (2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la sección correspondiente a la evaluación del área de Comunicación y Lenguajes, se proponen ejercicios de lectura bajo el formato de preguntas cerradas de opción múltiple. No se establecen criterios de evaluación a los cuales apuntan esas preguntas.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002: 99) y Ministerio de Educación (2021b).

Elaboración: Propia.



La evaluación desde las dos últimas leyes educativas implementadas en Bolivia se plantea desde un enfoque curricular por competencias en la Ley 1565, y por un enfoque holístico e integral en la actual ley 070. En ese marco, la propuesta evaluativa para la comprensión lectora de ambos modelos puede resumirse de la siguiente manera: la reforma educativa plantea una evaluación alineada con su propuesta de contenidos basada en los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), mas no se mencionan la aplicación y el compromiso o la motivación, tampoco la manera cómo formular preguntas para evaluar. Por su parte, los documentos bajo la Ley 070, si bien sugieren de manera implícita la formulación de preguntas cerradas con opción múltiple para evaluar la comprensión lectora, no plantean preguntas abiertas de respuesta corta, algo que estaría en sintonía con el enfoque dialógico del área de Comunicación y Lenguajes. Se observa una necesidad de profundizar y enriquecer la propuesta evaluativa de esta última ley en ese sentido.

5. Discusión

A partir de las consideraciones teóricas y de la comparación de las propuestas curriculares de las dos últimas leyes educativas en nuestro país, surgen los siguientes puntos de discusión con algunos efectos consiguientes a manera de sugerencias:

La teoría y el currículo propuesto

Las coincidencias y las diferencias en la propuesta curricular de las dos últimas leyes educativas permiten afirmar lo siguiente: las coincidencias más importantes son las metas que apuntan a la enseñanza y desarrollo de habilidades en los tres niveles de lectura (leer de manera literal, inferencial y crítica), la diversidad textual y, en los últimos años de primaria, la comparación del contenido y forma de dos o más textos. Son metas alineadas con los avances teóricos sobre el tema y también consideradas por las agencias internacionales de evaluación. Diferencias marcadas se encuentran en el nivel de los contenidos y la metodología para llegar a esas metas u objetivos de logro, pues el currículo planteado en el marco de la Ley 1565 explicita la enseñanza de la comprensión a través de estrategias de lectura, también alineada con el planteamiento teórico basado en evidencia investigativa, ausencia claramente observable en los contenidos y metodología de la Ley 070. La aplicación de la lectura y de la motivación para leer están ausentes en la propuesta de las dos leyes.

Consecuencias de esta diferencia son: recuperar y aplicar en la práctica docente diaria desde un inicio la propuesta de su predecesora habría muy probablemente tenido un impacto favorable en el aprendizaje de la comprensión por parte del



estudiantado boliviano. Sin embargo, poco o casi nada se puede decir sobre el impacto de la Ley 1665 durante su implementación, pues la única investigación cualitativa que intentó desentrañar lo que ocurre al interior de las aulas fue la de Yapu y Torrico (2003), la cual mostró la falta de comprensión y aplicación de ese currículo propuesto en algunas escuelas del área rural de Tarabuco en Chuquisaca. A la fecha, también se desconoce de qué manera el currículo actual se comprende y aplica en la interacción diaria entre maestra/o-estudiantes.

Ampliar la enseñanza explícita de la comprensión lectora a otras áreas disciplinarias

La organización del currículo bajo la Ley 070 en campos que articulan o interrelacionan áreas disciplinarias se convierte en un terreno propicio para ampliar la enseñanza de la comprensión lectora de manera explícita y sistemática. De hecho, todos los campos deberían contar con esta forma. Ninguna de las dos leyes educativas propone ampliar esta enseñanza a otras áreas disciplinarias, como tampoco de desarrollarla de manera continua en primaria y secundaria. Aunque el actual modelo educativo plantea la integración de áreas, aprender a leer comprendiendo cómo se organiza la información en áreas como las matemáticas, la biología, la historia y otras, es también aprender a pensar y escribir en la lógica de esas disciplinas. Habría entonces que tomar en cuenta que el pensamiento abstracto y crítico es abarcativo para estas formas disciplinarias de saber leer y comprender un texto.

Sobre el modelado en los procesos de enseñanza aprendizaje

El modelo actual de educación boliviano puede enriquecer su planteamiento considerando el modelado de la maestra o del maestro para llevar adelante los procesos de enseñanza aprendizaje cotidianos, al menos al introducir un nuevo tema. Este recurso, si bien ha sido poco estudiado en nuestro medio, es de difusión común en el discurso y práctica de padres, madres y otros adultos sobre cómo aprenden los niños y niñas bolivianos (al igual en otras latitudes). Así, se establece que la imitación es un componente importante en la manera como aprende la niñez. La práctica, como uno de los momentos de la metodología de enseñanza aprendizaje del modelo educativo socio comunitario productivo, podría tomar en cuenta este recurso. De otra manera, ¿cómo entonces aprenderían las niñas y niños bolivianos si no cuentan con el modelo de la maestra o del maestro?, es decir, ¿a quién tendrían que tomar como referente para saber leer bien? El simple descubrimiento de cómo leer tendría serias limitaciones, como también el asumir que la comprensión se aprende sin enseñar.

Primera lengua y enseñanza de la comprensión lectora

Sin un currículo lo suficientemente explícito para enseñar la comprensión lectora, tampoco se sabe cuánto aprenden de esta importante capacidad estudiantes cuya primera lengua es originaria, pues se desconoce cuánto se recupera y desarrolla de su lengua al interior de la unidad educativa y las clases. Temáticas conectadas como la manera como las y los estudiantes aprenden a escribir también quedan en una incógnita que requiere investigarse.

Diversidad textual vs exceso de abordaje de textos

El currículo propuesto por las dos últimas leyes educativas, particularmente en la última, presenta un riesgo pedagógico: si bien la literatura existente aconseja presentar diversos tipos de texto al estudiantado para favorecer su aprendizaje, el currículo actual plantea el abordaje de muchos textos, pero se desconoce con cuánta profundidad se los analiza con las y los estudiantes.

Preparación del profesorado boliviano en la enseñanza explícita y sostenida de la comprensión lectora

La preparación y desarrollo profesional de futuras maestras y maestros bolivianos, así como de quienes se encuentran ya en ejercicio de su labor docente, en una enseñanza explícita adecuadamente diseñada puede ser la primera tarea para solucionar el sempiterno problema de no comprender bien un texto escrito en la mayoría de las y los estudiantes bolivianos.

Limitaciones del artículo

Este estudio no realizó un análisis comparativo de los libros de texto ('módulos' en la terminología de la reforma educativa bajo la Ley 1565), tampoco en los textos actuales propuestos en el marco de la Ley 070. Por otro lado, otras sugerencias de ambas leyes orientan las actividades orales y escritas, pero –en los hechos– no se sabe en cuánta proporción se trabajan en el currículo aplicado en las aulas bolivianas. La limitación en este artículo no cuantificó estas sugerencias.

6. Conclusiones

Este artículo tuvo el objetivo de presentar la situación de la enseñanza para la comprensión lectora en los planes y programas del currículo boliviano en el nivel de educación primaria desde la Ley 1565 y la Ley 070. Para dicho efecto, la



comparación de la concepción de la comprensión lectora, su planteamiento de contenidos, su abordaje metodológico y evaluativo desde el área de lenguaje dio cuenta de coincidencias en las metas a alcanzar, con diferencias significativas en el nivel metodológico: mientras la Ley 1565 explicita y muestra mayor alineamiento con los avances teóricos sobre la comprensión lectora, la actual Ley 070 aún requiere incluir esa metodología para solucionar el problema de la falta de comprensión lectora.

De todas maneras, la comparación de todos esos elementos acerca de la comprensión lectora en el área de lenguaje en las últimas leyes educativas bolivianas (Ley 1665 y Ley 070) lleva a concluir que esta capacidad no ha recibido la atención necesaria para que estudiantes de nuestro país la adquieran. Si bien en el primer caso, (Ley 1565) se cuenta con una propuesta explícita de cómo enseñar la comprensión lectora (aunque sin todos los avances existentes hasta la fecha de hoy), no se conoce su nivel de concreción curricular en la práctica docente y su impacto en el aprendizaje de la comprensión en el estudiantado boliviano. En el segundo caso (Ley 070), se precisan dos elementos: explicitar la metodología de enseñanza de la comprensión lectora (pareciera que se asume que la comprensión se asume como algo ya dado) y observar, acompañar e investigar el nivel de su concreción curricular. Sin esos elementos, la meta curricular de formar estudiantes con pensamiento crítico y abstracto no podría alcanzarse.

Investigaciones que combinen lo cuantitativo y lo cualitativo, con un enfoque metodológico de la interacción maestra/o-estudiante podrían dilucidar de qué manera el estudiantado boliviano logra desarrollar niveles de abstracción y de pensamiento lógico para comprender y transformar la realidad, tal como la actual ley lo propugna. Mínimamente, se requiere saber qué tareas hacen que las y los estudiantes progresen en la comprensión de la lectura, más aún en un contexto global que plantea serios desafíos para usar literacidades relacionadas a la tecnología.

Una conclusión final nos invita a asumir que la ciencia no tiene fronteras, que más bien esta se construye y acumula en el tiempo y en el espacio de manera colaborativa y sostenida. Este es un aspecto importante para tomar en cuenta en el contexto boliviano.

Bibliografía

- Abdulmohsen S., Aloqaili
2012 The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University - Languages and Translation* 24, 35-41.

- Beck, I.L.
1989 *Reading and reasoning. The Reading Teacher* 42, 676-682.
- Bishop, M.F.; Cèbe, S. y Piquée, C.
2015 L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui: temps consacré et choix didactiques, *Repères* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 23 février 2016, URL: <http://journals.openedition.org/reperes/927>; DOI : 10.4000/reperes.927
- Bizar, M., Hyde, A.A.
1989 *Thinking in Context: Teaching Cognitive Processes Across the Elementary School Curriculum*. New York: Longman, Inc.
- Cerf, A.
2016 *Enseigner explicitement la compréhension des textes*. En <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/espace-formateurs/maitrise-de-la-langue/module-lecture/enseigner-explicitement-la-comprehension-des-textes>)
- Centre Alain Savary/Institut Français de l'Éducation
2018 *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture*. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>
- Conley, M.
2009 *Improving Adolescent Comprehension: Developing Comprehension Strategies in the Content Areas*. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.531-550). New York: Routledge.
- Dorn, L. J. y Soffos, C.
2005 *Teaching for Deep Comprehension. A Reading Workshop Approach*. USA: Stenhouse Publishers.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., y Tomblin, J. B.
2005 Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- French, J.N., Rhoder, C.
1992 *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Fisher, D., Frey, N. y Lapp, D.
2008 Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.

- Gallo, D.
1987 Think metric. En: Heiman, M., Slomianko, J. (Eds.), *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*. National Education Association: Washington, DC, pp. 284–303.
- LLECE
2001 *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica. Informe Técnico*. UNESCO.
1998 *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Markless, Sharon
2002 Apprendre ce qu'est l'apprentissage plutôt qu'apprendre à enseigner. 68th IFLA Council and General Conference August 18-24. Glasgow.
- Ministerio de Educación
2022a *Programas de Estudio. Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Bolivia.
2022b *Programas de Estudio. Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. Bolivia.
2021a *Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Programas de Estudio Dosificados Primero a Sexto Año de Escolaridad*. La Paz, Bolivia.
2021b *Evaluación y Nivelación de Aprendizajes, 3er. Año de Escolaridad. Cuaderno de Fortalecimiento de Procesos Educativos Integrales. Documento Propuesta - 2020*. Bolivia.
2020 *Resultados de Evaluación de Aprendizajes en Bolivia*.
https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=4675:resultados-de-evaluacion-de-aprendizajes-en-bolivia&catid=182&Itemid=854 (Consultado en: 29 de octubre de 2020)
2019a *Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Programas de Estudio de Primero a Sexto Año de Escolaridad*. La Paz, Bolivia.
2019b *Programas de Estudio. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campo Comunidad y Sociedad*. La Paz: Bolivia.
2019c *Orientaciones para el fortalecimiento de la Lectura en Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Proceso de Acompañamiento a la Implementación del MESCP. La Paz, Bolivia
- s.f. *Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario. Primer Ciclo*. La Paz, Bolivia. (Documento de trabajo).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
2002 *Guía Didáctica de Lenguaje, Segundo Ciclo, Nivel Primario*. Bolivia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
1997 *Guía Didáctica de Lenguaje*. La Paz, Bolivia. Primera Edición.

- Ministerio de Educación Cultura y Deportes & SIMECAL
1998 *Rendimientos escolares 3° y 6° de educación primaria en lenguaje y matemática y factores asociados*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación del Perú
2017 *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Perú.
- Miller, S. y Faircloth, B.
2009 Motivation and Reading Comprehension. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.307-322). New York: Routledge.
- Mullis, I. y Martin, M. (Ed.)
2015 *PIRLS 2016 Assessment Framework*. USA: TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 2.nd Edition.
- National Research Council
2001 *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. J. Pelligrino, N. Chudowsky, & R. Glaser (Eds.), Washington, DC: National Academy Press.
- Norris, S.P., Phillips, L.M.
1987 Explanations of reading comprehension: schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record* (2), 281-306.
- Raphael, T. E.; George, M.; Weber, C.; y Nies, A.
2009 Approaches to Teaching Reading Comprehension. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.449-469). New York: Routledge.
- Giasson, J.
2011 *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
2003 *La lecture : De la théorie à la pratique* (2e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- 1995 Stratégies de lecture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J., Dionne et É. Royer (dir.). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 93-102). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- 1990 *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Goodman, K.S. y Goodman, Y. M.
2009 Helping Readers Make Sense of Print: Research that Supports a Whole Language Pedagogy. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 91-114). Edited by Susan E. New York: Routledge.
- Leslie, L. y Caldwell, J.
2009 Formal and Informal Measures of Reading Comprehension. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 403-427). New York: Routledge.

- Martínez, M.
2016 *Xchanel-xchanubatsel: lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula*. Tesis de doctorado en Lingüística Indoamericana, CIESAS, Ciudad de México.
- Oakhill, Jane; Cane, Kate & Elbro, Carsten
2015 *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A Handbook*. London: Routledge.
- OCDE
2018 *Marco teórico de lectura PISA 2018*. España: INEE.
2017 *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar. Paris: OECD Publishing.
- OREALC/UNESCO Santiago
2016 *Aportes para la enseñanza de la lectura. TERCE*. Chile: UNESCO.
- Quiroz S., Alfredo A.
2017 Niveles funcionales de la comprensión lectora de estudiantes de la Carrera de Fisioterapia y Kinesiología-(UNICEN). Educación Superior, *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, v. 3, n. 1, 29-37.
- Rodrigo, V.
2019 *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2, de la teoría a la práctica*. New York: Routledge Advances in Spanish.
- Ruggiero, V.R.
1984 *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*. Harper & Row, New York.
- Shanahan, C.
2009 Disciplinary Comprehension. En Susan E. Israel y Gerald G. Duffy (ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.240-260). New York: Routledge.
- Snow, C. E.
2002 *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. USA: RAND.
- Thériault, P. y Laurin, N.
2016 Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire. En I., Carignan; M.C. Beaudry y F. Larose (directeurs), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 21-40). Canada: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Valencia, S.W.
2000 Snippets: How will literacy be assessed in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35, 247-251.

- Yapu, M. y Torrico, C.
2003 *Escuelas Primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa, Estudio de dos Centros de Formación Docente*, T. II. La Paz: PIEB.
- Zeballos A., Sandra M. y Dean, Timothy
2017 Dificultades en la comprensión lectora y su vinculación con la Teoría de la Doble Ruta. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, vol. 14 no. 14, 15-33. Bolivia.

Anexo

Contenidos de aprendizaje para la comprensión lectora (área de Lenguaje). Planes y programas de Primaria en el marco de las dos últimas leyes educativas de Bolivia (resumen)

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
<p>1er ciclo (1ero, 2do y 3ero primaria), Primera lengua</p> <p>Textos escritos y sus características <i>Nivel contextual: contexto del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación a la cultura escrita: origen del texto... • Relación entre textos y soporte: textos independientes (afiches, panfletos, etcétera) y textos incluidos... • Anticipación del contenido... <p><i>Nivel contextual: Situación comunicativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del propósito del autor (para qué), el tema (sobre qué), el autor (quién) y los destinatarios (para quién), el tipo de texto (poético, instructivo, etcétera). • Identificación de las funciones de los textos: informar, expresar algo, recrear, etcétera. • Uso social de los textos: ¿quién suele usar cierto tipo de textos?, ¿cuándo se recurre a ellos?, ¿para qué? (por ejemplo, los periodistas recurren a textos explicativos para obtener información que les ayude a redactar sus artículos). • Uso del lenguaje oral para apoyar la comprensión o producción de textos escritos. <p>Nivel textual y lingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: cuentos, leyendas y fábulas. <ul style="list-style-type: none"> – Estructura: situación inicial, nudo o conflicto, desenlace o situación final – Fórmulas fijas... ... – Uso de verbos – Conectores temporales... 	<p>1er año, Saberes y conocimientos</p> <p>Primer trimestre Formas de comunicación (oral, corporal, simbólica y gestual) en la interrelación familiar, escolar y su entorno sociocultural. (LC, LO, LE).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Símbolos y formas propias de escritura, (Correspondencia entre objeto, gráfico, plano del significado y significante) desde nuestras culturas. • Uso de mayúsculas en la producción de textos escritos con mensajes de convivencia armoniosa en el entorno familiar y comunitario. <p>Segundo trimestre Sonidos consonánticos desde su fonética, en textos referidos a las actividades de la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción narrativa de los textos referidos a acciones de despatriarcalización en la familia y la comunidad (LC, LO, LE). • Género y número de palabras en lectura y producción de textos sencillos. • Verbos y artículos en cuentos, poesías, cartas, invitación, recetas y noticias. <p>Tercer Trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El punto y la coma en textos sencillos. • Signos de interrogación y exclamación en la narración. • El adjetivo en la descripción de objetos, personas, lugares, características físicas y modos de ser. • Nombres propios y comunes en diferentes textos poesías, cuentos trabalenguas, adivinanzas y rimas según contexto sociocultural. (LC, LO, LE)

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
<ul style="list-style-type: none"> • Textos poéticos ... <ul style="list-style-type: none"> • Textos instructivos: instrucciones para armar objetivos, para jugar, para trabajar en aula y recetas para cocinar. ... • Textos explicativos: científicos, informes, biografías, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> – Organización del texto: coherencia de las ideas, secuencia del contenido, etcétera. – Estrategias de explicación: definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones. – Léxico específico o la disciplina. – Uso de oraciones enunciativas. – Categorías gramaticales predominantes: sustantivo, verbo y adjetivo. – Uso de conectores de causa y efecto (castellano: porque, por lo tanto, entonces, etcétera; quechua: chayrayku, chantaqa, etcétera; aimara: ukalyku, ukata, etcétera; guaraní: jaeramo, jokuae, jeko pigua, etcétera). • Textos epistolares: cartas, invitaciones, tarjetas de felicitación, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> – ... • Textos publicitarios: afiches, etiquetas, letreros, carteles, folletos, etcétera. <ul style="list-style-type: none"> – ... • Textos periodísticos: entrevistas y noticias. <ul style="list-style-type: none"> – ... • Otros textos <ul style="list-style-type: none"> – Directorios telefónicos... – ... • Las frases y las oraciones <ul style="list-style-type: none"> – Ortografía oracional: uso de mayúsculas y minúsculas. – ... • La palabra y su microestructura <ul style="list-style-type: none"> – Diferencia entre dibujo y escritura – Reconocimiento de marcadores de singular y plural... – ... • Estrategias de lectura <p>Antes del acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selección de la modalidad de lectura: lectura silenciosa y sostenida (individual) o lectura en voz alta (compartida). – Identificación de los propósitos de lectura. – Interrogación de los propósitos de lectura. – Interrogación de textos (individual, en parejas o grupal): elaboración de hipótesis a partir del título, de las imágenes, del tipo de texto, de la silueta y del soporte. 	<p>2do año</p> <p>Primer trimestre</p> <p>Formas y medios de comunicación (Verbal y no verbal) en diversas situaciones de convivencia en la familia, escuela y la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y significado de palabras simples y compuestas en la producción escrita de mensajes referidos a la prevención de violencia en convivencia con la Madre Tierra. • Oración gramatical y sus elementos: análisis del sintagma nominal, verbal y adjetivo en situaciones comunicativas de diálogo familiar y social. • Género, número y análisis de los sustantivos en la producción de textos literarios. (LC, LO, LE). <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos definidos e indefinidos en textos narrativos: cuentos fábulas, biografía y autobiografía de personalidades en la comunidad y municipio. • Sinónimos y antónimos en textos descriptivos contra toda forma de violencia en la escuela y la comunidad en convivencia armoniosa de seres humanos con la Madre Tierra. (LC-LO-LE) • Homónimas y parónimas en la producción de textos informativos en la comunidad y el municipio. • Acento y su clasificación en textos recopilados de la comunidad y el municipio. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de textos literarios y no literarios: cuento, carta, invitación y otros adecuadas al contexto socio-cultural. • Medios de comunicación masiva y personal en la interacción social de acuerdo al contexto. <p>3er Año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de textos narrativos a través de: cuentos, fábulas, mitos y leyendas recuperando saberes y conocimientos de la región. (LC-LO-LE). • Clasificación de sustantivos y adjetivos en la producción de textos narrativos relacionado a la prevención de toda forma de violencia en el entorno. • Sujeto y predicado en la producción de textos referidos a la expresión cultural de la región. • Pronombres personales (primera, segunda y tercera persona en la producción de textos escritos: invitación y afiche de actividades socioculturales. • Cartas, oficios y mensajes virtuales como medios de comunicación en las relaciones sociales y culturales de la región.

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
<p>Durante el acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lectura global del texto y apreciación del mismo según gustos e intereses personales. – Lectura detallada del contenido del texto considerando la estructura global, los párrafos y las oraciones, los espacios en blanco en el texto, etcétera. – Comprensión del texto considerando las palabras y frases claves, el vocabulario dominante, los conectores, el sujeto, el verbo y los complementos en las oraciones, al inicio y final de las palabras. – Asociación del contenido del texto con la vivencia personal. – Inferencia de significado de palabras desconocidas a partir del contexto y del tema. – Verificación y justificación de las hipótesis o anticipaciones realizadas antes del acto lector. – Elaboración de hipótesis sobre la forma de escribir palabras relacionadas con el tema del texto y su verificación mediante la relectura. – Relación entre imagen y contenido. – Relación entre título y contenido. <p>Después del acto lector</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comentarios sobre el texto considerando el sentido del mismo en relación con el propósito inicial de la lectura. – Reformulación, en palabras propias, de algunas partes del texto. – Comparación de las diversas comprensiones o interpretaciones del contenido. – Socialización de la experiencia de lectura relacionada con el contenido del texto y con las estrategias utilizadas para lograr comprenderlo. – Producción de una versión propia del texto o de alguna parte del mismo. <p>2do ciclo</p> <p>(los mismos contenidos, pero con alguna mayor dosificación y profundidad)</p>	<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales (pasado, presente y futuro) en la narración y descripción de historias, acontecimiento y proyectos de vida. • Oraciones unimembres y bimembres en relaciones sociales y culturales del entorno. • Artículos (determinados, indeterminados, neutros y contractos) en la producción de escritos en actividades productivas y comerciales de la región. • Palabras diminutivas y aumentativas en diálogo formal e informal en situaciones comunicativas de la vida social. • Poesía como forma de expresión oral, escrita, gestual y artística en su medio social. (LC-LO-LE). <p>Tercer Trimestre</p> <p>Clases de oraciones en la producción de textos orales y escritos referidos a actividades de convivencia armoniosa con la Madre Tierra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teatro y sus técnicas: dramatización de escenas y representaciones de la vida escolar, familiar y social. (LC-LO-LE). • Formas de comunicación interpersonal (diálogo, debate, exposición y otras utilizando conectores en lenguaje coloquial y formal). • Niveles de comprensión lectora en la producción oral y escrita de textos con sentido de despatriarcalización en la vida escolar, familiar y social. <p>4to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos formales e informales en las relaciones interpersonales en la comunidad identificando conectores de tiempo. (LC-LO-LE) • Textos instructivos rescatando los juegos tradicionales de su contexto identificando oraciones simples y compuestas: lectura y escritura. • Núcleo y concordancia del sujeto y predicado (persona y número) en la producción DE cuentos y leyendas regionales. • Adjetivos positivo, comparativo y superlativo en textos recreativos: refranes, canciones, adivinanzas, comic y trabalenguas tomando en cuenta la literatura popular de cada región. • Abreviaturas y siglas en la escritura de cartas formales e informales respetando su estructura de acuerdo a la intención comunicativa en el contexto sociocultural. <p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos de hechos nacionales considerando ámbitos de la escritura: discursivo, textual y legibilidad. (Lengua Originaria y Extranjera).

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
	<ul style="list-style-type: none"> • Narración: mitos y leyendas identificando la estructura, personajes, ideas principales y uso adecuado de los signos de puntuación desde la diversidad de cosmovisiones. (LC-LO-LE). • Debate, su estructura y exposición oral sobre problemáticas medio ambientales: inundaciones, sequías, erosiones, heladas, deslizamiento y otros de acuerdo al contexto territorial enfatizando palabras parónimas, homónimas, hiperónimos e hipónimos. • Periódico y noticias identificando palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas en la lectura de periódicos, escritura y reportes de noticias. • Poesía - poema (estructura y contenido) en situaciones de expresión cultural según calendario agrícola festivo de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fábulas y estructura: imaginación, creatividad y normas de conducta en la interpretación de mensajes, moralejas y refranes en situaciones socioproductivas del contexto. • Cuentos de la región: planificación, elaboración y diagramación identificando pronombres y modos del verbo en actividades socioeconómicas del contexto. (LC-LO-LE) • Teatro y producción de libretos comunicativos sobre temáticas de salud integral para su escenificación: semántica, sincrónica y diacrónica. • Redacción y dramatización de libretos teatrales sobre despatriarcalización del pensamiento y prevención de toda forma de violencia hacia la mujer. <p>5to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sustantivo y su clasificación en la producción de textos literarios referidos a la recuperación de la identidad cultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. • El adjetivo y su clasificación: determinantes, indefinidos, numerales, posesivos, demostrativos en textos descriptivos con temáticas sobre seguridad ciudadana y educación sexual integral. • Adverbios y verbos compuestos en diálogos, cuentos, leyendas, poemas y canciones como contribución a la literatura regional y nacional. • El poema, su estructura: ritmo, verso, rima y metáfora con mensajes contra toda forma de violencia y convivencia armoniosa con la Madre • Tierra y su producción con el uso de pronombres. (L1-L2-L3) • Libretos, cuñas radiales, ensayos, spots y programas televisivos de difusión regional y nacional en el análisis y desarrollo de niveles de comprensión: textual, inferencial y crítico, con el uso de determinantes indefinidos, numerales, posesivos y demostrativos.



Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
	<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefijos y sufijos en textos argumentativos de análisis crítico sobre vulneración de derechos de la mujer en el ámbito laboral, educativo, social y político del Estado Plurinacional de Bolivia. • Palabras parasintéticas, polisémicas y monosémicas en textos expositivos, explicativos y argumentativos referidos a temas de seguridad ciudadana y soberanía alimentaria. • Los signos de puntuación y reglas gramaticales en la redacción de textos literarios y no literarios, a través de la narración de saberes y conocimientos de las NPIOCyA. • Técnicas de estudios (subrayado, resumen, esquemas y mapas conceptuales) en las formas de expresión escrita (narrativa, descriptiva, expositiva - argumentativa) sobre la identidad cultural y lingüística. • El cuento, su estructura y análisis de personajes (primarios y secundarios) recuperando narraciones costumbristas de acuerdo al contexto sociocultural. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamientos, refranes y proverbios desde la cosmovisión cultural y lingüística de las NPIOCyA. • Prensa escrita: estructura y géneros de circulación local y nacional en la diversidad sociocultural y lingüística. (L1-L2-L3) • El debate y sus características, en el análisis de problemáticas socioculturales del Estado Plurinacional de Bolivia. (L1-L2-L3) • Literatura en la época republicana, estilos de redacción y análisis comparativo en el contexto actual. <p>6to año</p> <p>Primer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura de autores nacionales en la interpretación de mensajes, realidades socioculturales desarrollando niveles de comprensión lectora: textual, inferencial y crítico. • Ortografía y gramática: clases de acentos, sintaxis y semántica en la producción de textos para la prevención contra toda forma de violencia a nivel departamental y nacional. (LC-LO-LE) • Preposiciones y conjunciones en situaciones comunicativas, históricas y actuales sobre temas de cuidado del medio ambiente y la Madre Tierra. • Conjugación de tiempos verbales profundizándolos diálogos interpersonales con temas de convivencia social, cultural en armonía con la Madre Tierra (LC-LO-LE). • Acentuación de palabras agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas, en textos narrativos como crónica en el contexto nacional e internacional. • Clasificación del nombre o sustantivo y sus accidentes gramaticales en los géneros literarios del contexto internacional.

Ley de Reforma Educativa 1565	Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Modelo educativo sociocomunitario productivo
	<p>Segundo trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo: estructura y características en datos informativos, encuestas, estadísticas, descripciones de actividades socioeconómicas productivas a nivel nacional. (LC-LO-LE) • Metáfora y metonimia en la producción de poesías costumbristas de la región y a nivel nacional. • Cuento: personajes e ideas principales y secundarios en mensajes con argumentos críticos sobre valores, el calentamiento global y otros. • Textos informativos y sus características (ensayos, oficios, actas, votos resolutivos, informes, convocatorias y otros) en actividades organizativas, socioculturales y artísticas de las NPIOCyA. • Discurso: anáforas - catáforas - elipsis desde la lógica de los movimientos sociales en las relaciones interculturales de los pueblos. • Novela como género literario: estructuras y características desde la narración de hechos reales e imaginarios según contexto nacional e internacional. <p>Tercer trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estudio (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, síntesis, resumen y conclusiones) en textos expositivos sobre el calentamiento global para la convivencia equilibrada con la Madre Tierra. • Artículo periodístico: género y estructura en relación a derechos y deberes de niños y adolescentes con temas de forestación, reforestación en equilibrio y convivencia con los ecosistemas de la Madre Tierra. • Historieta, comic y reportaje, difusión pública, causas y efectos en redes sociales: bullying, violencia digital, trata y tráfico de personas (WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, Telegram, Tik-toc) en la realidad sociocultural y la sociedad global de las NPIOCyA. (LC-LO-LE). • Textos audiovisuales: estructura, guion y características en la producción de audios, videos educativos e informativos de acuerdo al contexto sociocultural. • Técnicas grupales expositivas: Mesa Redonda, Foro debate en la exposición, análisis y conclusiones de propuestas sobre problemáticas sociales, culturales, educativas y políticas de las NPIOCyA. • Guión cinematográfico en la producción oral y escrita abordando temáticas de la realidad nacional.

Fuente: Ministerio de Educación (s.f.: 45-48), Ministerio de Educación (s.f. b) y Ministerio de Educación (2022: 13-42).

Elaboración: Propia.



Dos jóvenes leen en una biblioteca móvil en la ciudad de La Paz.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2017, p. 63.



Texto de Lenguaje de Segundo de Primaria. (2004)
Fuente: Biblioteca Digital del Ministerio de Educación.



Curso de lectura del programa de Alfabetización.

Fuente: Álbum de la alfabetización, Ministerio de Educación, (2008), p. 50.



Stand en el Encuentro Plurinacional de Estrategias Metodológicas Innovadoras de Lectura y Escritura (2017).

Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2017, p. 209.



Textos en lenguas originarias editados por el Ministerio de Educación.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2012, p. 53.



Actividad por el Día nacional de la lectura.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2017, p. 221.

Políticas y reformas curriculares en Bolivia en los últimos 30 años

Un análisis comparativo de la reforma
de 1994 y de 2010

Mario Yapu

Resumen

El presente artículo tiene el objeto de hacer un estudio comparativo de las políticas educativas centrándose en el *campo curricular* como un espacio de pugna de poder en dos momentos históricos de Bolivia: la reforma educativa del periodo neoliberal de 1994 y la reforma de 2010 que inicia en 2006 con la asunción del poder por parte del Movimiento al Socialismo (MAS). El objetivo es visibilizar las diferencias y similitudes en los currículums propuestos con sus supuestos, fines, estrategias y prácticas. De esta manera se pretende mostrar las redundancias, innovaciones y sus potencialidades de futuro. El texto enfatiza en la descripción y análisis de lo que supone hablar de currículum en el sistema educativo en cuanto a los patrones de poder (relación entre los actores), conocimientos (tipos de conocimientos y sus organizaciones) y sujetos o ciudadanos.

Palabras clave: Currículum, Políticas educativas, Reformas educativas, Escuela y conocimiento.

1. Introducción y metodología

Desde los años 1980 América Latina y Bolivia han vivido diversas experiencias políticas en el contexto de la vida democrática, cuando comenzaron a impulsar distintas reformas educativas con características específicas según los países (Díaz-Barriga (coord.), 2016). A partir de entonces, en Bolivia se han aplicado dos reformas: la de 1994 con la ley 1565 y la de 2010 con la ley 070, las cuales, como es obvio, no sólo implicaron desafíos y cambios pedagógicos y didácticos sino también conflictos sociales, ideológicos y políticos en el país. En ese contexto, este



artículo tiene por objetivo analizar las dos reformas educativas y sus propuestas curriculares tratando de articular los niveles macro y micro políticas y las dimensiones que componen estas políticas y prácticas educativas.

El *currículum* ha sido asimilado con frecuencia a los planes y programas escolares (Yapu, 1994; 2014), particularmente, en el contexto hispanohablante y francófono. Sus abordajes están relacionados con las políticas educativas y reformas curriculares que los Estados promueven; el valor que se otorga a la transmisión de la cultura y el conocimiento como acervo; la primacía que se da a los procedimientos tecnológicos y organización de contenidos en función de objetivos; y, la importancia de las experiencias y aprendizajes de los educandos. Estas ideas conforman los elementos centrales de los “modelos curriculares” debatidos a lo largo del siglo XX (Eisner, 1985; Posner, 2000), respecto a los cuales este texto se centra en dos reformas situadas en momentos históricos específicos, pero sin descuidar de mostrar sus interconexiones.

Para analizar estas interconexiones recurrimos al concepto de *campo curricular* cuyo desarrollo ha sido notable en los últimos cuarenta años y conlleva dos efectos contradictorios: por un lado, el currículum perdió su especificidad porque el espacio social y educativo se diversificó y las fronteras disciplinarias se flexibilizaron; por el otro, ganó en sus vínculos intrínsecos con los poderes políticos ya que es imposible concebir el currículum fuera de las pugnas y luchas sociales, intereses y proyectos de formación de ciudadanos, la organización de la cultura y del conocimiento, los sistemas productivos y laborales, o las experiencias e identidades de las personas y grupos sociales.

De esta manera, el currículum se convierte en objeto de tensiones y luchas políticas en las reformas educativas. Y la pregunta que se trata de responder aquí es: *¿Cuáles son las diferencias y similitudes de las políticas y planes curriculares estudiados en cuanto a contextos fundantes, político-institucionales, ideologías, estructuras y estrategias didácticas?* El estudio se apoya en un *análisis comparativo* de los currículos de la reforma educativa de 1994 como parte de las políticas sociales de gobiernos neoliberales y la de la reforma de 2010 con el discurso de revolución cultural y educativa en el marco del Estado Plurinacional. La *metodología comparada* en ciencias sociales, política y educación ha avanzado mucho en las últimas décadas (Pereyra, 1989; Schriewer y Kaelble, 2010; Schierwer, 2003; Morlino, 2005; Vigour, 2005), aunque en Bolivia su uso es poco sistemático en el tema de estudio. La comparación sirve para identificar los cambios y continuidades en las reformas curriculares, más allá de las particularidades reivindicadas por cada una de ellas, así como para mostrar sus vínculos con los modelos curriculares desarrollados a lo largo del siglo XX. El supuesto es que las rupturas como hechos “inconmensurables” entre las reformas, tal como sugirió Thomas Kuhn para los paradigmas científicos (1972: 236-237), se logran escasas veces. Con frecuencias, los conceptos educativos se solapan y las prácticas se repiten.

Algunos de los *criterios comparativos* son:

- a) Condiciones y contextos de la sociedad – país.
- b) Política, instituciones, actores y participación.
- c) Concepciones e ideologías del currículum.
- d) Estructura curricular y dinamización / lugar del conocimiento y competencias.
- e) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Didáctica y materiales educativos.
- f) Evaluación.

2. Referentes contextuales y teóricos del currículum

Casi todas las reformas educativas justifican sus cambios afirmando que la educación “no responde a la realidad” o al “contexto”, pero también casi nunca se entiende su significado. Lo más común y empirista es tratar el *contexto* como algo externo a los procesos que determinan los currículos, esto es, las prácticas de selección, legitimación y aplicación de conocimientos en los sistemas de enseñanza. Es igualmente común admitir que las relaciones de poder y los conflictos sociales no sean constitutivos de las dinámicas internas educativas. En este texto, al contrario, el *contexto* se refiere a las condiciones demográficas y migratorias, culturales y lingüísticas, de empleo y pobreza, etc., como factores consustanciales de las políticas curriculares.

2.1. Elementos de contexto

Según estudios socioeconómicos, entre 1999 y 2018, Bolivia tuvo una tasa de crecimiento promedio del PIB de 4 por ciento y disminución de la tasa de pobreza de 63,5 por ciento en 1999 a 34,6 por ciento en 2018. Se indica también que el índice de desigualdad bajó de 0,58 en 1999 a 0,42 en 2018, aunque luego volvió a incrementar hasta 0,45 (índice de Gini) (INE, 2021: 71). Sucede algo similar con el desempleo: el 4 por ciento en promedio en la última década es bajo, sin embargo, los empleos son precarios, temporales y subempleos, los cuales reflejan el predominio del empleo informal que representa el 73 por ciento en 2018.

Un primer aspecto relevante para las políticas educativas y curriculares, es el proceso de urbanización: pues, en 2012, según área de residencia, el 67,5 por ciento de población vivía en ciudades y el 32,5 por ciento en áreas rurales (INE, 2015). Actualmente, esta proporción es de 70 a 30 por ciento. Ante esta tendencia estructural que invita a la castellanización y relaciones culturales complejas, desde los años 80 las políticas nacionales han promovido la reivindicación de las culturas y lenguas originarias, planteando como nuevo problema por resolver.



Así, en los censos de 2001 y 2012 se aplicó la pregunta de “pertenencia” a alguna nación o pueblo originario o afro-boliviano (pregunta 29, Censo 2012), cuyo resultado de identificación en 2001 llegó a más de 60 por ciento mientras que en 2012 disminuyó unos 12 puntos.

En cuanto al aprendizaje de la lengua, de un total de 8.982.471 personas de 4 años o más, el 68,7 por ciento aprendió a hablar castellano en su niñez, el 30,3 por ciento algún otro idioma del país y 1,0 por ciento en un idioma extranjero (INE, 2015: 31). Y, según el idioma que habla, de un total de 7.821.848 personas de 6 años o más, 69,4 por ciento habla castellano, 28,7 por ciento habla otro idioma del país y 1,9 por ciento uno extranjero (p. 32). Es decir, carece de correlación entre pertenencia cultural y lengua que habla. Además, la brecha lingüística entre áreas rural y urbana sigue siendo importante. En el área rural, cinco de cada 10 (55 por ciento) personas hablan un idioma oficial del país, que no es el castellano, en cambio, en el área urbana, ocho de cada 10 (82,3 por ciento), hablan castellano (p. 34).¹

Respecto a la educación específicamente, la tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 19 años de edad muestra un incremento sostenido desde el censo de 1976 hasta el de 2012 (INE, 2015). Según el censo de 2012, el nivel de instrucción alcanzado por la población de 19 años o más de edad es de 39,7 por ciento para secundaria, el 27,6 por ciento para primaria y 24,2 por ciento para superior. La población sin algún nivel de instrucción disminuyó de 41,6 por ciento en 1976 a 7,9 por ciento en el último censo, en cambio, la población con educación superior creció de 5,3 por ciento en 1976 a 24,2 por ciento en 2012 (p. 42). Esta evolución coincide con el impulso dado por las reformas educativas hacia la universalización de la educación básica, llegando desde fines de los años 90 al 94 por ciento o más de asistencia escolar primaria.

Otro factor que aparece en el debate del currículum, es su relación con el mundo productivo y laboral. De acuerdo con el último censo, entre la población de 10 o más años de edad, los trabajadores por cuenta propia alcanzan a 50,6 por ciento y los trabajadores asalariados el 41,5 por ciento, de modo que en total el 92,1 por ciento estaría ocupada (p. 51). Y, sectorialmente o “grupo ocupacional”, la PEA (Población Económicamente Activa) ocupada, se distribuye como sigue: los trabajadores agrícolas, pecuarios, forestales, acuicultores y pesqueros representan el 27,1 por ciento, los trabajadores de los servicios y vendedores el 20,4 por ciento, los trabajadores de la construcción, industria manufacturera y otros oficios el 18,6 por ciento, y los profesionales científicos e intelectuales el 8,6 por

1 El censo 2012 muestra que la tasa de alfabetismo alcanzó el 94,9 por ciento, aunque persisten las brechas entre áreas urbanas y rurales y entre varones y mujeres (p. 37). El cambio acelerado en la disminución del analfabetismo puede ser resultado de la aplicación del Decreto Supremo 28675 de 13 de abril de 2006 que establece el Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo”, aun cuando, las evaluaciones de este programa se basaron en “declaraciones” de los entrevistados y no sobre *competencias* y *capacidades* de habla, lectura y escritura.



ciento, haciendo un total de 74,3 por ciento. El 25,7 por ciento restante se encuentra en los demás grupos ocupacionales (INE, 2015: 52). Con relación al bajo nivel de desempleo señalado, lo nuevo en los últimos 20 años, es que la población activa (PEA) tiene niveles educativos superiores y está concentrada en las ciudades (Valencia, 2020, p. 68): representan jóvenes entre 18 a 37 años de edad y alcanzan el 72 por ciento de la población desempleada en 2018 (Valencia, 2020, p. 69). Finalmente, la situación de desempleo está correlacionada con la población en pobreza, con menores de 16 años de edad y pertenencia a las Naciones y Pueblos Indígena y Originario Campesinos (NPIOC), quienes mantienen bajos niveles de estudio, aunque, al mismo tiempo, declaran tener mayor acceso al servicio de salud a través del Sistema Universal de Salud (SUS) (INE, 2021, p. 68-69).

A partir de estos datos podría interrogarse: ¿En qué medida las reformas educativas y sus diseños curriculares en estudio los toman en cuenta entre sus fundamentos? Al parecer que en ninguna de las dos reformas educativas han sido factores decisivos, ya que sus motivaciones tienen otras fuentes de tipo más político o ideológico.

2.2 Debates acerca del currículum y el campo curricular

En Bolivia, el término currículum apareció recientemente con la reforma educativa de 1994, mientras que, en Europa y Estados Unidos, aunque con grandes diferencias, fue debatido e incluso aplicado en las políticas educativas desde principios del siglo XX. Al respecto, existen diversas “tendencias” de abordaje (Díaz Barriga, 2007; 1990; 1994; Eisner, 1985; Kelly, 1989; Posner, 2000; Pinar, 2014; 1989) y diversos *Handbooks* (Jackson, 1992; Yapu, 2014). Según Eisner (1985) habría cinco tendencias curriculares: la que se centra en los procesos cognitivos, la cultura académica racional, las personas y sus experiencias, la respuesta que da a la sociedad (como adaptación o construcción) y la que se refiere a la tecnología, la planificación y ordenamiento entre medios y fines (pp. 61-86). Posner (2000) resume igualmente en cinco tendencias: la tradicional, experiencial, basada en disciplinas o contenidos, conductista y cognitivista. Pinar (1989).

En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). pp. 231-240) detecta tres: la tradicionalista, empirista conceptual y Re conceptualista. Estas tendencias son constructos intelectuales y corresponden a ciertos momentos históricos del debate, aun cuando, desafortunadamente, reflejan más la historia curricular en los Estados Unidos y descuidan los aportes estudios europeos como los de Durkheim, 1990; Tanguy, 1983). Se refieren a Bobbit (1918; 1924) y su relación ambigua con el taylorismo y los aportes pragmatistas de Dewey, a Tyler (1948) que representa la expresión técnica y racionalista del currículum que influyó en las reformas curriculares de los años 1950 y 60 y que, hasta hoy, persiste como parte de la planificación curricular.

A fin de precisar el punto de vista de este artículo es necesario hacer algunas observaciones:

- Primero, en la mayoría de estas tendencias, la dimensión histórica no forma parte de su fundamento teórico, está ausente o es un factor externo al currículum. Se lo asocia al enfoque contextualista o neomarxista donde el currículum debe responder al contexto social.
- Segundo, los conocimientos y contenidos escolares son asimilados a la tendencia tradicional o humanista cuyo método memorístico ya fue criticado en los años 1970, o bien, por la influencia de la fenomenología social en educación, se diluyeron en las experiencias subjetivas de los agentes (Kincheloe, 2000, en Goodson, 2000; Forquin, 1989; 2008).
- Tercero, la tendencia “reconceptualizacionista” que surgió como una alternativa teórica en los años 80 (Pinar, 1989) destacando estudios narrativos, autobiográficos y hermenéuticos, influida por el discurso fenomenológico y posestructuralista, muy pronto difuminó el concepto de *currículum* y dio paso al “campo curricular” (Barry Franklin, 1991), sobre al cual volveremos más abajo.
- Cuarto, en los últimos veinticinco años se ha hablado mucho de “internacionalización” del *campo curricular* (Pinar, 2003; Díaz Barriga y García Garduño, 2014), lo cual no hace sino reflejar las políticas educativas internacionales que reflejan los informes y propuestas de la UNESCO (1990; 1995) y de la OCDE (1991). Las cuales influyen en las reformas educativas de los países y sus diseños curriculares, objetivos, estructura de contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. Sin embargo, están ausentes de los análisis en las tendencias curriculares mencionadas.
- Quinto, estas tendencias también carecen de un análisis específico de la *didáctica* en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Hecha estas observaciones a las tendencias o modelos de estudios curriculares, es necesario precisar el enfoque de este trabajo. Desde fines de los 80 se ha hecho seguimiento al tema: en 2014 se analizó las dificultades de constitución del *campo curricular* en Bolivia y el uso de los *programas escolares* (Yapu, 2014) y entre 1997 y 1998 se investigó acerca de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (lectoescritura) en escuelas primarias rurales (Yapu y Torrico, 2003). A lo largo de estas décadas se ha analizado diversos *niveles* y *dimensiones* de la problemática curricular, donde los niveles se refieren a la relación de lo estructural y macro del sistema educativo y social con las situaciones de aprendizaje; en cambio, las dimensiones aluden a los criterios comparativos, ya propuestos más antes como los conocimientos, las ideologías, organización institucional, trabajo docente y aspectos didácticos, etc. Este esquema se enriquece con complementos conceptuales de *currículum* y *campo curricular*.



Desde los años 70 la cuestión central fue *¿qué hace* la escuela? La respuesta fue que ella no sólo es un espacio por donde circulan los jóvenes sino igualmente donde ellos se forman y aprenden *algo*. Y, ese *algo* designa los conocimientos y saberes que operan como *capitales*, en sentido que Marx definía este concepto, como “relaciones sociales”. Los conocimientos y saberes son contenidos, pero también conllevan relaciones sociales de clasificación, jerarquización y dominación.²

En este sentido, la definición de Basil Bernstein puede ser un punto de partida, para quien currículum se refiere a la selección, clasificación, valoración, legitimación de conocimientos que llegan a las escuelas como válidos y sus formas de acción pedagógica reguladas por códigos implícitos y explícitos (Bernstein, 1975).³ A partir de esta idea es posible sostener que la jerarquización de los conocimientos y saberes escolares se encuentra intrínsecamente ligada a la formación de los agentes y grupos sociales, las clases sociales, que implica a su vez prácticas de valores, ideologías, representaciones simbólicas, lenguas, hasta los conocimientos formalizados (matemática y lógica) y científicos que permiten posicionarse, dividir, clasificar dichos grupos sociales.

Los conocimientos constituyen elementos a la vez objetivos y objetivados porque se expresan y operan como fuerzas simbólicas eficaces: por ejemplo, el profesor de música o de artes se valora de manera distinta respecto a los profesores de ciencias, física o matemáticas, el profesor de secundario no se representa como el de primario, asistir a una universidad no tiene valor igual que a otra. Más concretamente, los programas escolares distribuyen tiempos (horas) y espacios (lugares) diferentes cuyos efectos afectan a los estudiantes. Como ilustró Lucy Tanguy (1983), en el estudio sobre división social del conocimiento escolar mediante los programas escolares en Francia en el que se distribuye cantidad de horas por semana y por materia: por ejemplo, 6 horas de matemáticas y 5 horas en ciencias en secciones humanísticas y 3 horas en secciones técnico-profesionales, y que se ejecutan en lugares con materiales de equipamiento desiguales. En suma, lo que se sugiere es que los conocimientos y saberes escolares y curriculares están estrechamente vinculados a estas condiciones sociales situacionales y estructurales, que pueden comprenderse mejor dentro del sistema de relaciones y posiciones de los agentes en el campo escolar y curricular.

2 Esta misma década de los 70 surgió una crítica contra los conocimientos tradicionales y sus métodos de enseñanza memorísticos y repetitivos. En América Latina tuvo impacto la crítica de Iván Illich contra la escuela o la propuesta de educación popular de Paulo Freire. Ambos criticaron la educación memorística y transmisora de conocimientos, catalogando como una educación bancaria.

3 Para una presentación sintética de Basil Bernstein, ver: Alan R. Sadovnik (2001). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703.



El *campo curricular* designa el espacio de posiciones y relaciones en torno al problema de los conocimientos, enseñanzas y aprendizajes escolares. Varía según los tipos de capitales económicos y políticos, hegemonías ideológicas y alianzas para desplazar los contrincantes (Bourdieu, 1994: 53-57). A nivel del sistema político institucional integra los niveles macro, meso y micro de las políticas educativas y permite analizar comparativamente las propuestas curriculares e institucionales. Y los conocimientos y currículos escolares son definidos consustancialmente ligados a la producción social, los poderes políticos y las condiciones históricas, como Ivor Goodson lo ha mostrado en la determinación de los saberes escolares en geografía o las ciencias (2000) o Chervel (1988) en la lengua francesa y Hamilton (1991).

De este modo, el campo ancla *ipso facto* el currículum en las prácticas pedagógicas, las interacciones entre agentes y las estructuras sociales e históricas que condicionan definir las personas, sus conocimientos y formaciones. El *campo* regula igualmente las estrategias de enseñanza y producción de materiales (textos) escolares como dispositivos de las prácticas de enseñanza.

Un tema que pendiente aquí en el debate sobre currículum es la *didáctica*. Por la ampliación del concepto de currículum la didáctica ha sido abandonada de los debates y las políticas educativas en los últimos años. Se debe a la definición de la *didáctica* como una teoría de la enseñanza ligada al currículum tecnológico que enfatiza en la planificación y los objetivos o bien especializada en las disciplinas que homogeneiza las prácticas pedagógicas. En ese marco, tanto la didáctica como los textos escolares fueron criticados desde los años 90.

Pocos autores han mantenido vigente este tema en sus análisis, como Wolfgang Klafki (1986; 1991), Díaz Barriga (2009; 2014) o Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). Según Klafki (Klafki, 1976) la didáctica es un espacio de reflexión sobre los contenidos de enseñanza con miras a la formación (*bildung*) del ser humano (Runge, 2013: 201-240). El problema está puesto entre el carácter instrumental y técnico de la didáctica y el de la *formación*. Para Klafki, la didáctica se apoya en la *teoría de la formación* que incluye el significado que dan los educandos a los contenidos y son influidos por las estructuras sociales del contexto (Runge, 2013: 219).

En América Latina, Díaz Barriga (2007; 2009; 2014) es uno de los pocos autores que ha reflexionado la relación del currículum y la didáctica. Recoge los aportes de los clásicos con sus dos variantes: la didáctica ligada a las secuencias lógicas de contenidos (Comenius) y la que incluye experiencias, proyectos y problemas de los sujetos (Freinet, Montessori, Decroly, Claparede, Kilpatrick, Dewey). Sus análisis se apoyan en las prácticas docentes actuales y sugiere fortalecer estudios sobre la didáctica como práctica y reflexión de los procesos educativos. Existen otros aportes, pero que no es posible desarrollarlos: la didáctica de las ciencias (biología, matemática, física, etc.) que estudia la estructuración de los saberes



científicos en las escuelas (Astolfi y Develay, 1989; Develay, 1992), donde también se ha discutido el concepto del “triángulo de la didáctica” de Yves Chevallard y Johsua, M. Alberta (1991) o “triángulo pedagógico” de Jean Houssaye (1988) con sus tres componentes: el maestro, conocimiento y el niño que configuran la situación de enseñanza y aprendizaje.

Esbozado así integrar al debate internacional con relación a las tendencias esbozadas antes: la tendencia tecnológica y racionalista que surgió con Bobbitt y fue formalizado por Tyler que, en su momento, llegó a Bolivia de manera muy restringida (Yapu, 2014);⁴ la otra que hace prevalecer relaciones sociales que condicionan la educación y se refieren a las ideologías y los intereses de clase o grupos sociales, en una de sus versiones recoge los aportes de Freire, la pedagogía crítica o el neomarxismo; una tercera alternativa se centra en el currículum como proceso y reivindica la subjetividad y experiencia de los agentes, donde las biografías se convierten en elementos importantes del currículum.

En cuanto a este trabajo, como ya se adelantó, el currículum se refiere al conjunto de conocimientos, estrategias, tecnologías, acciones y experiencias que se entretajan en torno a la educación de las personas, donde las *políticas y espacios sociales* definen sus *significados y contenidos*, tratando de plasmar en él sus visiones de mundo, valores e intereses, como legítimos y válidos. Lo cual caracteriza el campo curricular como un espacio conflictivo y cambiante⁵, donde se puede percibir tres ejes de análisis:

- i) *los ciudadanos, sujetos o actores* relacionados con la escuela que se convierten en el *objeto* de pugnas: los niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos;
- ii) *los conocimientos, saberes y culturas*, corresponden a lo que se pone en juego en la formación o la acción educativa; son parte de la formación identitaria de los sujetos (Charlot, 1999), se estructuran en planes curriculares y se traducen en materiales educativos, entre otros mecanismos;
- iii) *la política* o el poder de producción y reproducción de las relaciones educativas con sus fines, decisiones, estrategias y prácticas llevados a cabo por los actores bajo ciertas condiciones sociales, económicas y culturales.

4 En la reforma de la década de los 70 se promovió en Bolivia la pedagogía por objetivos (reforma del gobierno de Banzer), actualmente se juzga necesario aplicar las evaluaciones PISA o de LLECE con pruebas estandarizadas, pero, al mismo tiempo, se rechaza aduciendo que el modelo educativo boliviano no tiene parangón.

5 Dejamos de lado el desarrollo teórico de este análisis porque no es el propósito de este artículo. Sin embargo, el lector encontrará las raíces en los aportes de Durkheim, Marx y Weber, reinterpretados por Michel Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michael Apple, Bernard Charlot, entre otros, quienes han contribuido de manera diversa al tema de la relación entre *conocimiento, escuela y sujetos*; un tema central del currículum.



3. Descripción comparativa de Ley 1565 de 1994 y la Ley 070 de 2010

3.1. Currículum tecnológico y por objetivos

Durante la década de los 70, había dos ideologías educativas en conflicto. Por una parte, está la del régimen gobernante militar donde había un imaginario del hombre boliviano único y celoso de la diversidad. Esta ideología se apoyó en la psicología conductista para enfocarse en *problemas técnicos* de enseñanza y hacer prevalecer los objetivos en lugar de contenidos y experiencias, el individuo en lugar de lo colectivo (MEC, 1976; Yapu y Torrico, 2003). Sin entrar al detalle, los programas de estudio de 1976 se los definió como un *medio* que articula la filosofía educativa con los resultados del aprendizaje, pretendía formar al individuo en tanto miembro activo y efectivo de la “comunidad”. Siendo un recurso técnico, estos programas exigían la articulación entre *objetivos, contenidos, actividades y evaluación*; de esta manera, para los maestros la elaboración de objetivos se convirtió en su principal tarea.

Por otra parte, había un movimiento en torno a la educación popular y liberadora con influencia de los aportes de Paulo Freire y de Iván Illich. Lo que se ilustró en el Diagnóstico de Payne y Valderrama (1972) y las publicaciones de Baptista Gumucio (1973a; 1973b). Estas posturas críticas calificaron los planes de estudio de entonces de alienantes, provenían del extranjero y solo buscaban la eficiencia.

3.2. La reforma neoliberal y currículum centrado en las competencias (Ley 1565) y política neonacional y currículum socioproductivo y comunitario (Ley 070)

3.2.1. Condiciones y contextos de la sociedad - país

Como en diversos países latinoamericanos (Gajardo, 1999; Cox, 1997; Malpica, 1994), los ajustes estructurales fueron el contexto para la reforma educativa en Bolivia. Después de la dictadura, la sociedad civil estaba debilitada, pero tenía diversas demandas de cambio. Así, desde 1982-83 se impulsó la revalorización y reconocimiento de las lenguas y culturas originarias nacionales y participación social. Las principales organizaciones sociales exigieron la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB): la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Obrera Boliviana (COB), la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) y posteriormente la Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia (CIDOB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) (López & Murillo, 2006; Central Obrera Boliviana, 1989).



Como respuesta a esta diversidad cultural y lingüística se promovió la interculturalidad, el bilingüismo y la participación social, denominada “participación popular” que indicaba la tendencia política hacia la descentralización. De esta manera, la reestructuración curricular y administrativa, la participación popular, la interculturalidad y el bilingüismo, formaron un conjunto de elementos del discurso de ese momento (MEC, 1987, 1988) y fueron la base de la ley 1565 de 7 de julio de 1994 y su propuesta curricular. Esta reforma educativa formó parte de las políticas sociales de los cambios estructurales de ese periodo, con evidente influencia de Organismos Internacionales como la UNESCO, BM, UNICEF, BID, etc. (Yapu y Torrico, 2003; Yapu, 2011a; López, 2005).

La política educativa actual fue resultado de la crisis política y económica, y no tanto del modelo educativo, porque no se hizo ninguna evaluación de la RE. El discurso democrático gestado en 1982 quedó limitado ante las demandas de aquella década y fueron canalizadas bajo un modelo de un Estado achicado, aparte de que partidos políticos de entonces perdieron credibilidad y confianza. A esto se sumó el problema de los recursos naturales como el agua y el gas que motivaron diversos conflictos sociales en el país, llevando, entre 2002 y 2005, a una crisis social y política de cambio. En este nuevo escenario, diversas son las fuentes de inspiración para el discurso y propuesta del cambio educativo.⁶ La primera es la experiencia de las escuelas indígenas desarrolladas entre 1931 y 40, resultado de diversas tentativas de creación de escuelas básicas y populares en áreas rurales, de las cuales muchas funcionaron de forma clandestina y fueron espacios de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales y la expansión del latifundio, desde fines del siglo XIX.

Para Choque (1992) y otros, la lucha por la escuela formó parte de las luchas sociales y políticas indígenas, entre ellas se destaca la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata creada en 1931 y otros doce núcleos escolares de los cuales se desconocen su destino. Según la propuesta curricular del ME (2010), “las escuelas indígenas cumplieron funciones sociales como: la reproducción de la vida comunitaria y su vinculación a la escuela; el fortalecimiento de la identidad a través de un aprendizaje activo, reflexivo, creativo y transformador” (p. 10); cuyos fundadores fueron Elizardo Pérez y Avelino Siñani que darían su nombre a la Ley 070 de 2010. Siñani fue un líder indígena y Pérez alumno de Geores Rouma, un pedagogo belga, que lideró la reforma de los liberales (1904-1919) y fundó la primera Escuela Normal de Sucre.

Según la propuesta del Currículum Base del ME (2012, p. 19; 2010), la referencia a la experiencia de Warisata es central, de donde se inspira varios de los siguientes principios:

6 El resumen de la propuesta educativa y curricular que se hace a continuación se basa en el documento: *Currículum base del sistema educativo plurinacional*. Ministerio de Educación (30 de septiembre de 2010).



1. Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
2. Formación y producción artesanal.
3. La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
4. Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
5. Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
6. Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento *amawta* (de sabios).
7. Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.
8. Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
9. Alimentación e higiene como base del desarrollo mental (p. 11, en el documento Base de 2012, p. 19).

Otra fuente fue el discurso que reivindica la historia de las luchas de los pueblos indígenas, donde la educación habría sido parte de la vida comunitaria con una relación armoniosa y de complementariedad entre la naturaleza y la cultura, entre la sociedad, la madre tierra y el cosmos. Ante esta historia, según Enrique Dussel, el descubrimiento de América habría producido una ruptura colonial que él denomina el “encubrimiento del otro” (ME, 2010). Así comienza a tejerse el discurso de descolonización que acompaña la propuesta de la nueva educación nacional. Desde esta lectura, la historia moderna y contemporánea de Bolivia no sería sino la metamorfosis de relaciones coloniales, neo-coloniales o del colonialismo interno, reproducidas por los diferentes regímenes de poder en el país.

En esta línea varios intelectuales latinoamericanos y europeos han aportado dando conferencias en los últimos años, entre ellos figuran o son citados en los documentos oficiales: Enrique Dussel, Boaventura Santos de Sousa, Hugo Zemelman, Slavoj Žižek, Catherine Walsh, etc.⁷ Estos autores han contribuido sin duda al discurso y expectativa de cambio, pero no al diseño curricular en su plano técnico. Por tanto, el aporte fue más narrativo que técnico, a diferencia de los años 90.⁸

7 Dejamos de lado el discurso de lo “decolonial” porque ha tenido poco impacto y trascendencia en la práctica política.

8 Podría señalarse como tercera fuente el avance de los derechos indígenas plasmado en acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT de 1989 o movimientos de la sociedad civil a favor del medio ambiente, la ecología o los propios indígenas, empero en los documentos oficiales no se hacen mención. Es probable que estos factores hayan tenido más impacto en la reforma de 1994.

3.2.2. *Política, instituciones, actores y participación*

A nivel internacional, las políticas educativas y curriculares de los últimos años se han caracterizado por descentralizar la administración a los municipios y las regiones otorgando mayor participación de los actores, entre educandos, docentes, directores y padres de familia (Yapu, 2007; 2009). En ese sentido, las reformas educativas generan procesos participativos regulados. Según Gómez Buendía (1998) se identifican dos tendencias: las propuestas “desde arriba” y “desde abajo”. Las más comunes son las propuestas desde arriba, es decir, son operadas desde el poder central estatal. A veces se realizan gradualmente y otras de manera radical como “reformas deductivas estructurales” (Gómez Buendía, 1998: 153). La reforma educativa boliviana de 1994 respondió al modelo de las reformas estructurales, con un proyecto pedagógico ambicioso y una ley como instrumento para su ejecución en todo el sistema educativo, aunque en los hechos, por el carácter gradual de su implementación, se limitó al nivel primario. Las reformas graduales corresponden a planes estratégicos de largo alcance que pocas veces logran ejecutarse.

Las reformas desde abajo, por su parte, oscilan, según Gómez Buendía, entre experiencias radicales que escasas veces se traducen en políticas públicas educativas, como el caso de la República Dominicana –donde experiencias privadas se adelantaron a las políticas del Estado que posteriormente las asumió (Gómez Buendía, 1998: 153) y, las reformas graduales que puede ilustrarse en la Escuela Nueva de Colombia o la distribución de computadoras en Jamaica que aportaron innovaciones en las políticas educativas posteriores.⁹

En Bolivia, las reformas desde abajo, impulsadas a partir de experiencias de educación popular de los 70 u otras, nunca pudieron impactar al sistema educativo nacional. La educación popular como la “escuela activa” o “escuela y trabajo” siempre fueron marginales, aun cuando sirvieron para movilizar la participación social y hacer más activo el aprendizaje de los niños. En los hechos, fueron y son integradas fragmentariamente en las políticas aquí analizadas.

Como ya se dijo, la demanda de participación social y política de los actores en educación aumentó desde los años 80, con reconocimiento de las culturas

9 Acerca de estas tendencias podemos mencionar las reformas educativas de secundaria de los años 70 que diversos países europeos impulsaron con la participación de los poderes locales en la gestión de la escuela; en algunos casos participaron hasta en la elaboración de los currículos escolares. En ciertos países de la OCDE, especialmente en los países nórdicos, hubo experiencias con la participación de los padres de familia y de los representantes empresariales y de los trabajadores en la elaboración de programas escolares a través de propuestas de perfiles de competencias laborales. En Bélgica, la reforma educativa de 1971 (enseñanza renovada) permitió que en algunas regiones (la región francófona) y tipos de enseñanza (educación técnica y profesional) se elaboren los programas escolares en los propios establecimientos educativos mediante la conformación de equipos de docentes y el apoyo de técnicos delegados por las diferentes instancias del sistema educativo belga.



indígenas y lenguas nativas. Así, según Rodríguez y Aguirre (2004: 24-25) la propuesta curricular de la CSUTCB, hecha en 1991, planteó:

- a) educación bilingüe para todos,
- b) intercultural para todos,
- c) cinco áreas integradas,¹⁰
- d) currícula productiva,
- e) currícula comunitaria y,
- f) currícula flexible.

La cual fue regulada por la ley 1994 y cuando intentó reprogramar su segunda fase 2004-2015 fue rebasada por los nuevos movimientos sociales, tal como sucedió con el Congreso Educativo (2004) inconcluso en el que participaron: el Estado, la Iglesia católica, el Foro Educativo Boliviano y el Bloque Popular. Esta situación cambió rápidamente con la victoria del Movimiento al Socialismo en 2005 y la realización del *II Congreso Nacional de Educación* en 2006 (Sucre, 10 a 14 de julio de 2006) donde participaron unas 33 organizaciones e instituciones de la sociedad civil (MEC, 2008: 18) y cuyo resultado fue la base de la nueva ley.

En el plano institucional interesa destacar los procesos de *descentralización, la participación social y los niveles de decisión en torno al currículum*. En la RE de 1994, la descentralización se apoyó en la reorganización de los municipios mediante la ley de la Participación Popular 1994, la reestructuración las direcciones distritales y la organización de los padres de familia a través de las juntas escolares. A nivel departamental hubo mayores dificultades, a pesar del avance de las normas. La descentralización educativa debió avanzar hacia una delegación de poderes y capacidades de decisiones en los poderes locales, pero hubo dificultades por falta de capacidad institucional (poca experiencia en la gestión) ni a nivel nacional (tiempos electorales, intereses de partidos, etc.), en especial, en el componente curricular. El diseño del Currículum Base (DCB) se determinó a nivel nacional y el Currículum Diversificado debía adaptarse a las demandas locales. Sin embargo, la RE no logró avanzar más allá de la propuesta porque partir de 1997 las decisiones volvieron a tomarse al nivel central (Yapu, 2007). La ley 070, por su parte, propone un cambio en la práctica política municipal y otros niveles bajo la lógica comunal y productiva.

El referente institucional parece ser el funcionamiento de la escuela indígena de Warisata que reivindica una pedagogía participativa bajo los patrones productivos de los pueblos indígenas originarios, locales y regionales.¹¹ Empero,

10 Socio productiva, ciencias para la vida, matemática, lenguas y recreación.

11 Hasta ahora no se conoce el funcionamiento de las instituciones políticas locales ni la capacidad que tienen frente a la urbanización y la economía de mercado con alto grado trabajo informal. Signo de las dificultades de las autonomías indígenas, es que, de los 11 municipios anunciados, muy pocos han logrado aprobar sus estatutos autonómicos.

en la ley, la estructura administrativa y de gestión estable tres niveles: el central, departamental y autonómico (art. 76). Esto es llamativo porque desde la CPE, Bolivia es un Estado autonómico. Por ende, todos los niveles deberían ser definidos y funcionar como autonómicos, y no es así. El artículo 80 describe los niveles autonómicos y no cambia en esencia de lo que varias leyes y resoluciones ya establecían desde 1994. Es decir, en el plano curricular, los poderes departamental y municipal no tienen competencias. Sólo el currículum regionalizado se atribuye a las Autonomías Indígenas Originarias Campesinas (AIOC) quienes mediante sus CEPOS (Consejos Educativos de Pueblos Indígena y Originarios) diseñan sus currículos. De manera que sólo hay niveles curriculares:

- a) El currículum base, de competencia central o estatal.
- b) El currículum regionalizado, del dominio de los pueblos indígena originarios.

El currículum diversificado, de adaptación local, municipal o departamental no está claramente definido en la ley. Ahora bien, si se observa desde la participación de los actores que “reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, (...) mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro-bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios” (Ley 070, Art. 2, Numeral 1).

Cuadro 1
Objetivos de Participación Social

Reforma Educativa Ley 1565, 1994 (art. 5 y 6)	Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, 2010 (Art. 91)
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a las demandas de los ciudadanos, hombres y mujeres y de sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia de los servicios educativos ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades. 2. Elevar la calidad de la educación, desarrollando objetivos pertinentes a las características y requerimientos de la comunidad. 3. Optimizar el funcionamiento del sistema, mejorando la eficiencia administrativa y eliminando la corrupción por medio del control social. 4. Asumir opiniones de la comunidad educativa, promoviendo la concertación. 5. Asumir las necesidades de aprendizaje de los sujetos de la educación. 	<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar en la formulación y lineamientos de la política educativa del sistema educativo plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación. 2. Garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades establecidas en las normas y reglamentos. 3. Consolidar el carácter comunitario y democrático de la participación social y comunitaria, respetando la diversidad de los actores y sus formas de organización. 4. Promover consensos entre los diferentes actores de la educación... comprendiendo que la educación es el bien común. 5. Lograr la participación social y comunitaria con vocación de servicio, compromiso. 6. Participar en la planificación y control, seguimiento y evaluación del proceso educativo. 7. Contribuir al logro de transparencia administrativa a través del control social.

Fuente: Ley 1565 (MECyD, 2001) y la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010 (MEC, 2010).

Elaboración: Propia.

Estos objetivos de participación social son a la vez similares y diferentes. La Ley 070 enfatiza en lo comunitario, transparencia, control social y participación social y comunitaria en las decisiones políticas, aunque la “transparencia” no es una categoría propia de lo comunitario ya que forma parte de la tendencia internacional de lucha contra la corrupción. Lo que ha cambiado son las formas de control social y prácticas de rendición de cuentas a través de “asambleas”, reuniones de representantes de las organizaciones socio-comunitarias. En cambio, la reforma de 1994 priorizó las demandas ciudadanas, necesidades de aprendizaje, calidad educativa y eficiencia del sistema educativo, donde la participación se conjugó con la responsabilización de los padres de familia ante la educación de sus hijos, tomando en cuenta la descentralización o fortalecimiento de los poderes locales.

4. Concepciones e ideologías del currículum (ley 1565 y ley 070)

Si bien los fines de la educación se expresan a nivel político institucional de una nación como la Constitución Política del Estado o las leyes, el *currículum* es el espacio de disputa concreto de las ideologías, la orientación y significado de los saberes y conocimientos, los procedimientos metodológicos de enseñanza y aprendizaje y las evaluaciones educativas en torno a la formación de las nuevas generaciones. Por eso los partidos o movimientos políticos apetecen de las reformas educativas donde pretenden plasmar sus *ideales* o *ideologías* relativos a los infantes, adolescentes y juventudes. Y, tal como se dijo antes, el currículum forma parte de estos campos simbólicos en disputa: supuestos, imágenes e imaginarios de futuros adultos hombres y mujeres de la Nación.

Empero, dado que la *ideología* es un campo de estudio amplio y con muchos matices:¹² desde un conjunto de ideas y principios que deforman, ocultan y alienan la realidad hasta aquellos que justifican, integran, legitiman y dan sentido a las políticas y acciones sociales educativas (Ricoeur, 2006: 285; Bersntein, 1975; Apple, 1986). La ideología puede ser también un sistema simbólico y cultural de una sociedad (Ricoeur, 2006: 275-286) o un sistema de creencias o conocimiento común de grupo que subyace a toda acción social (Van Dijk, 2003). Mucho se puede decir sobre el tema, pero, en este artículo la *ideología* designa los supuestos, creencias, discursos, valores y prácticas que enmarcan el currículum en el espacio de disputa de los grupos y clases sociales en el poder; concepto que se debe situar en el *contexto* social, económico y político ya mencionado.

12 La ideología es un tema muy estudiado y con variadas interpretaciones, por ejemplo, ver: Eagleton Terry (2005). *Ideología*. Barcelona: Paidós; Ricoeur, Paul (2006). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.



En primer lugar, en los años 90, la ideología relacionada a las narrativas políticas fue debilitada como efecto de la crisis de los países del socialismo del siglo XX y por la crítica deconstruccionista y posestructuralista de la ideología como discurso legitimador del poder. En este sentido, la vida social parecía reflejarse en la *realidad* cuya transparencia no requería de ideologías que justifiquen. Por tanto, la base ideológica de las políticas sociales y educativas era, precisamente, la ausencia de las ideologías. La prioridad fue evaluar y planificar, ser “prácticos” o “pragmáticos”, “competentes”, “eficientes” y “eficaces”, etc., lo cual, en Bolivia, se acompañó de discursos culturales y lingüísticos, la capacidad creativa de los niños cuyo aprendizaje debería avanzar a su ritmo, el carácter constructivo de los aprendizajes y, en fin, el desarrollo humano sostenible como horizonte. De este modo, la reforma de 1994 tenía menos discursos macro-políticos referidos a las culturas ancestrales, la descolonización o el vivir bien, como narrativa del cambio estructural que vendría posteriormente. Los documentos de trabajo como

La Dinamización Curricular (ETARE, 1992), después de hacer un breve diagnóstico del país, se concentra en las estrategias pedagógicas, los *Nuevos Programas* de primaria (MDH/SNE/UNSTP, 1995) detallan las competencias por áreas, la *Organización Pedagógica* (SNE/UNSTP, 1995) orienta el uso y gestión del aula como espacio cotidiano de las situaciones de aprendizaje, y las *Guías Didácticas* (MDH, 1995) ofrecen consignas para las actividades de los maestros y educandos.

Claramente, esta reforma se ceñía a criterios técnicos y pedagógicos con metas para diez años, lo cual respondió posiblemente a los acuerdos de apoyo internacional del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras Cooperaciones de Holanda y Suecia. Este hecho, indujo que esta reforma ingrese a la *red internacional* de políticas educativas donde se aplican evaluaciones y mediciones de la calidad educativa, se centran en las necesidades básicas de aprendizaje y los aprendizajes de los niños, la participación de los padres de familia y otros temas que forman parte de la Educación Para Todos (EPT) y los Objetivos del Milenio (ODM). En el plano teórico, la reforma de 1994 adoptó el *constructivismo*¹³ como teoría del conocimiento y del aprendizaje, al que autores como Vygotsky, Piaget, Bruner, Ausubel, Coll, entre otros, contribuyeron de manera muy diversa.

A continuación, se sintetiza las principales características de la reforma como la universalización de la cobertura, la calidad educativa, la pertinencia y relevancia social, equidad de género, la eficiencia administrativa, descentralización y gestión de recursos humanos y financieros (ETARE, 1993b; Malpica Faustor, 1994; OCDE, 1991: 133-163) y las *necesidades básicas de aprendizaje* promovidas por la UNESCO. En Bolivia, fueron contextualizadas por la diversidad cultural y lingüística y otras

13 El constructivismo en educación tiene varios matices y constituye una corriente epistemológica bastante seguido desde los años 60.



demandas ya mencionadas, con una visión de *desarrollo humano y sostenible*. Este concepto fue nuevo en la década de los 80, pero dio el marco general del debate, a tal punto que en la gestión del MNR de 1993 a 1997, el Ministerio de Educación pasó a ser una Secretaría dentro del Ministerio de Desarrollo Humano. En este contexto, se pueden destacar:

a. Los temas transversales del currículum

Se refieren a temas emergentes de la sociedad, pero que no son disciplinares. Por ejemplo, la interculturalidad como una actitud de reconocimiento y promoción de la diversidad cultural, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, género, educación en salud y sexualidad y educación para la democracia.

b. La concepción de la niñez

Una de las características muy particulares de la reforma de 1994 fue poner en primer plano la infancia, los niños como actores y constructores de sus conocimientos partiendo de sus necesidades de aprendizaje y su realidad cotidiana. Ellos se convirtieron en el centro de la práctica pedagógica donde el trabajo docente debía adaptarse a su ritmo, con sus características creativas y cooperativas. Este cambio coincidió con el avance de la *Convención sobre los Derechos del niño* de 1989 de la ONU (UNICEF, 2006), a lo que Bolivia se adhirió, priorizando tomar en cuenta las potencialidades y autonomía del niño.

Lo cual provocó dudas e incluso rechazos de un sector de los padres de familia porque para ellos, siguiendo la ideología tradicional, la escuela está para enseñar y educar, es decir, disciplinar a los niños y no dejar que ellos aprendan por sí solos. No era posible que el aprendizaje de los niños sea dejado a “su ritmo”. En suma, la reforma y el currículum de los años 90, asumió una ideología y concepción de la infancia que rompió la visión de la educación “tradicional” donde los niños eran receptores, debían ser disciplinados, recibían sanciones y castigos, debían aceptar la jerárquica entre adultos, maestros y niños. En ese sentido, es fácil de imaginar que había mucha resistencia, en especial, en áreas rurales y populares.

c. Relacionado a esta visión de niñez, fueron discutidos también los conocimientos y contenidos asociados a la educación tradicional

Criticados por unos y defendidos por otros. En los años 90, el constructivismo como una teoría conocida y establecida en Bolivia era débil, aunque fue muy utilizada en educación. Precisamente, esta influencia permitía discutir la construcción de conocimientos en los aprendizajes como *competencias* ligadas a resultados, desempeños y habilidades de los educandos. El concepto de *competencias* tiene diversas fuentes



de análisis como el contexto laboral y empresarial, el lingüístico o la psicología cognitiva. En esta reforma educativa la definición era compleja e incluía:

- El *contexto*: conduce a un aprendizaje y evaluación contextualizados, todo aprendizaje está condicionado por la situación y contexto.
- El *contenido*: lo que se aprende, los conocimientos de diverso tipo y forma y significados, los aprendizajes no se reducen a actividades y conductas, no son solo técnicas.
- El *proceso*: el aprendizaje y los conocimientos son dinámicos, estructuras secuenciados, no es caos ni repetición sin sentido, es el saber hacer en acción, pero con significado.
- El *desempeño*: los resultados valorados en contextos, productos del saber hacer, los educados muestran que pueden resolver problemas.

Es decir, las competencias no solo se definían por la formación de personas imbuidas de un espíritu competitivo individualista, como se lo ha criticado. También se debatía una *pedagógica* centrada en los aprendizajes como fenómeno social, situado y contextualizado, activo, cooperativo, intercultural y como construcción de conocimientos (SNE, 1995). Postura que difiere del enfoque escolar tradicional cuya característica es la transmisión de contenidos universales o de la inculcación cultural en el individuo, porque hace hincapié en las relaciones sociales cooperativas y en actividades auténticas y apropiadas a las necesidades de los sujetos, asumiendo su situación y contexto cultural e intercultural. En suma, el conocimiento como contenido cedió paso al concepto de *competencias* como los desempeños sociales expresados en las actitudes, habilidades y destrezas de las personas (MDH/SNE, 1996; MECyD 2000).

d. El rol del maestro

El currículum centrado en el aprendizaje del niño y la participación de otros actores en educación, cambió la posición del *maestro* con relación al educando, la institución, los padres de familia y los conocimientos. Desde esta perspectiva, el maestro ya no transmite conocimientos, sino que apoya al proceso de aprendizaje de los niños. Así se introdujo conceptos como *zona de desarrollo próximo* y *andamiaje*, propuestos por Vygotsky (1990) a principios del siglo XX.¹⁴ El maestro

14 *La Organización Pedagógica* menciona a Vygotsky para proponer el nuevo rol del maestro y la nueva manera de enseñar con el apoyo conceptual de “zona de desarrollo próximo”. Para otros conceptos como “andamiaje” o “aprendizaje significativo” se refiere a autores como Bruner y Ausubel. Hay que añadir las corrientes teóricas referidas a la producción de textos o la enseñanza de lectoescritura textual son escasas (Van Dijk, 2015).

se vio desplazado técnica, cognoscitiva, social y simbólicamente con relación a su rol protagónico de la educación tradicional. Ya no representa al que “sabe” o “conoce” y ya no es el centro de la organización escolar. Se convirtió en un *apoyo* polivalente que debe dotar materiales y orientar el proceso de aprendizaje autónomo y activo de los niños. Según la Organización Pedagógica los principales atributos del maestro son:

mediador (entre el niño y sus aprendizajes, resolución de problemas), iniciador (crea las condiciones impulsa las actividades), organizador (estructura y coordina las actividades de los niños), investigador (observa, recoge información y reflexiona), comunicador (se hace entender, da seguridad, tolera y alienta) y comunicador intercultural (respeto la diversidad cultural) (SNE 1995: 23-25).

Como se ve, el cambio del enfoque curricular tuvo efectos importantes en la nueva propuesta pedagógica, distinta de la educación tradicional asociada a la enseñanza memorística, las disciplinas y contenidos, las didácticas general y especial, donde el maestro era protagónico. En la RE de 1994: los objetivos, los contenidos, las didácticas, las clases modelo, implantados desde los años 60 y sobre todo los 70, fueron dejados de lado.

e. Proceso de enseñanza / aprendizaje (E/A) o la cuestión de la didáctica.

La centralidad del currículum en los niños como constructores de su conocimiento, investigadores y creativos, la valoración de sus intereses, la resolución de problemas, los proyectos de aula, etc. Como en la primera parte de este texto se comentó las principales tendencias, pero sin destacar las corrientes pedagógicas y curriculares alternativas que vienen desde principios del siglo XX bajo distintas denominaciones como pedagogía activa o escuela nueva, donde se trató de aproximar la escuela a la vida de los niños, sus necesidades e intereses, de ahí que se idearon conceptos como “centros de interés” o el “juego” como dinamizadores de la educación, cuyos autores principales son Decroly, Freinet, Montessori y otros en Europa y Dewey en los EEUU.

En ese sentido se propuso la *pedagogía de proyectos* que fue discutido y promovido particularmente por Kilpatrick en los EEUU en la primera mitad del siglo XX. Aunque parezca un tanto paradójico, la reforma de 1994, criticada por su carácter tecnocrático, coincidía con las líneas de esta pedagogía activa o nueva. En este punto cabe señalar que la reforma de 1994:

- a) criticó las didácticas general y especial concebidas como un proceso técnico abstracto, en función de objetivos;
- b) dejó un espacio abierto al proceso de aprendizaje de los niños con apoyo de los maestros;



- c) el recurso didáctico fueron los *proyectos* educativos, los “proyectos de aula” que dinamizaban y estructuraban las actividades pedagógicas;
- d) por eso los *módulos* educativos, es decir, los textos de apoyo eran documentos compuestos de indicaciones, pautas y consignas que sugerían cómo proceder y desarrollar las actividades en torno a problemas y proyectos; esta propuesta era afín a la enseñanza por medio de *resolución de problemas*; e) estos elementos conducen al enfoque integral, global y holista del currículum y su aplicación (Yapu, 2009: 90).

Con respecto a este enfoque, el cambio iniciado en 2006, cuyos principios se encuentran en la nueva Constitución Política del Estado (2009) y que define al Estado como social comunitario y unitario, plurinacional, intercultural, descentralizado y con autonomías, y laico. La ideología del currículum está resumida en Ley 070 en el artículo 3 con catorce principios (bases y toda la estructura del diseño) de los cuales algunas características son: descolonizadora, intra e intercultural, centrada en el vivir bien, reivindica los sistemas productivos y los saberes de los pueblos indígenas originarios.¹⁵

En la misma línea, el *Currículum Base* (2012 [2010]) contextualiza y plantea los problemas a los cuales pretende responder: el carácter neocolonial de la educación y la sociedad, la desvinculación con los sistemas productivos, el reconocimiento y recuperación de los saberes ancestrales, y superación del cognitivismo individual relacionado con el conocimiento y el contexto para transformarlo (ME, 2012, pp. 24-26). En esta perspectiva, el documento propone cinco bases de la educación: ideológico-políticas la descolonización como ideología central, filosóficas, sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas (MEC, 2008: 26-27; PND, 2007).

1. *Fundamentos políticos e ideológicos*. Surge como una crítica al neoliberalismo económico con una concepción de vida que trae consigo la preeminencia del libre mercado que desarticula el sentido comunitario, la globalización uniformiza las personas y las culturas y al mismo tiempo excluye la participación social de las decisiones sobre el desarrollo del país. Para el neoliberalismo, el centro de atención es el “individuo” que actúa a partir de sus intereses particulares, sin tomar en cuenta los intereses comunes. Este hecho está ligado también al neocolonialismo cultural, político y educativo porque reproduce dicha lógica, por eso se propone una educación que contribuya a la construcción de una sociedad armoniosa, basada en una ideología y práctica política descoloniza-

15 Ver los programas escolares en: https://drive.google.com/file/d/1cvQRG3SUR17uzWn_fO9UkO_bjjAvGIlo/view Se consultó el 12/04/2022. Ver: <https://profesdebolivia.com/programa-o-plan-de-estudios/> También se puede visitar: <http://educa.minedu.gob.bo/contenido/textos>

dora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora. Propone un “pacto social” en torno a la educación socio-comunitaria, productiva y revolucionaria, que revalorice la diversidad sociocultural del país, donde el pueblo ejerza el poder social y sea responsable de su propio desarrollo.

2. *Fundamentos filosóficos y sociológicos*. La propuesta curricular hace referencia a la idea del “vivir bien” y una “convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder”, donde el “vivir bien expresa la humanización del desarrollo, concebido como un proceso colectivo de generación, acceso y disfrute de la riqueza, en armonía con la naturaleza y la comunidad, que contempla lo material, lo afectivo, intelectual y también lo simbólico espiritual” (MEC, 2008: 27). Claramente, “el currículo educativo asume la cosmovisión andino-amazónica, entendida como construcción socio comunitaria a partir de la convivencia.

En esta relación se dan interpretaciones de los elementos y señales de la naturaleza, del movimiento de los astros, del comportamiento de los seres vivos, y otros fenómenos, desde los cuales la comunidad desarrolla sus prácticas cotidianas en permanente relación con todo lo que les rodea” (*Ibid.*). En esta convivencia, los valores que dan pautas a la enseñanza son:

- i) *la reciprocidad*, como una forma de intercambio justo de bienes, colaboración mutua en fuerza de trabajo, apoyo moral y material entre personas y comunidades;
- ii) *la articulación*, como un conjunto de valores de relación recíproca y regulación armónica de la comunidad en un trato de equidad y complementariedad que genera cohesión cíclica y consecutiva de las actividades en los ámbitos personales, institucionales y comunitarios;
- iii) *la contribución*, como aporte en el trabajo de manera voluntaria y consciente, con el fin de consolidar el sentido de pertenencia a la comunidad;
- iv) *la redistribución*, como forma de disfrute comunitario a partir de la redistribución equitativa de los bienes de la naturaleza con la familia y sociedad (*Ibid.*: 28)¹⁶. En cuanto a su base *sociológica* sostiene que la educación debe responder a la diversidad cultural y la desigualdad social y regional del país, ajustada a lo socio-comunitario y forme “personas que vivan y trabajen en comunidad, en las villas, barrios, zonas, *ayllus*, *markas*, *tentas*, capitánías. La pertenencia al grupo social es consubstancial a la existencia. En este caso importa mucho las regiones, naciones indígenas y territorios como espacios donde se conviven y sirven soporte físico y simbólico a las comunidades” (*Ibid.*: 29). De ahí surgen tres tipos de currículums:

16 Estas ideas recogen los debates y propuestas anteriores a la aprobación de la Ley 070 y la propuesta del currículum base, por consiguiente, es posible que haya habido cambios hacia discursos tradicionales clasistas o discursos de educación popular.



- a) *el currículum base*,¹⁷
 - b) *el currículum regionalizado*,¹⁸
 - c) *el currículum diverso*.
3. *Fundamentos epistemológicos*. Se refiere al conocimiento y sus usos sociales relacionados con los procesos de producción, transferencia, difusión y aplicación. Se propone construir la nueva *episteme* a partir de la relación del ser humano con el cosmos, la naturaleza y la comunidad (MEC, 2008: 31), con una visión holística del conocimiento y sus “dimensiones del ser, conocer, hacer, decidir para vivir bien” (*Ibid.*: 31). Se distingue del conocimiento empírico racionalista y sometido al mercado. Pretende trabajar con los saberes y conocimientos holístico-comunitarios. Así, el conocimiento del currículo se construye y organiza a partir de:
- i) las cosmovisiones, saberes, conocimientos, experiencias, valores y prácticas culturales de los pueblos indígenas, originarios y urbano-populares;
 - ii) la experiencia de la escuela ayllu de Warisata;
 - iii) las diferentes concepciones científicas, sus límites, relaciones y procesos entre disciplinas (*Ibid.*: 32). De este modo, el sistema de conocimientos está relacionado con la construcción de la identidad cultural anclada en el territorio, un espacio política y culturalmente significativa. En términos propiamente curriculares, enfatiza en la multi, inter y transdisciplinariedad de la enseñanza y las actividades formativas, capaces de solucionar problemas complejos en la futura labor profesional según sus contextos.
4. *Fundamentos psicopedagógicos*. El nuevo paradigma educativo se apoya en el aprendizaje comunitario, un aprendizaje desde, en y para la comunidad. La *comunidad* es el concepto central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertinencia, aunque pocas veces se la define con precisión, corriendo el riesgo de confundirse con el término “comunidad” rural (ME, 2012). El proceso pedagógico se concreta nuevamente en la *producción* donde se integran saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas y campos. Aquí, el conocimiento forma parte de una enseñanza desde lo concreto y útil para la comunidad, donde la escuela, la familia, la comunidad y el Estado, interactúan creando escenarios para la educación. Similar a la comunidad, *producción* es otro concepto muy usado, pero es polisémico.

17 Este artículo solo aborda el currículum base.

18 Para el currículum regionalizado, ver: Caurey Elías (2013). “Autonomía indígena y currículos regionalizados”. *Ciencia y Cultura*. No 30, pp. 35-55. La base está en el artículo 70 de la ley.



Después de dubitaciones respecto a las corrientes teóricas y educativas extranjeras, en 2012, el CB admite el enfoque histórico-cultural de aprendizajes del psicólogo ruso Vygotsky, para quien, el aprendizaje individual es interdependiente del entorno social e histórico. De este autor se menciona el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo*, como la distancia entre el nivel real de desarrollo o la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial definido por su resolución, con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capacitado. Asimismo, el CB reivindica la educación popular y liberadora de Paulo Freire, que conlleva la actitud crítica y la toma de conciencia de los educandos (ME, 2012, p. 35). Se trata de una educación activa como una práctica de liberación, lo cual sería afín al espíritu descolonizador, liberador y transformador que guía la política la educación actual. Lo que no dice el CB es que la educación popular fue producto de la educación de adultos y no niños, fue un conjunto de experiencias y no formó parte de las políticas públicas educativas.

5. Estructuras y organizaciones curriculares

Considerando el valor de los *conocimientos* en el currículum, aquí se analiza la *lógica, estructura y funcionamiento* de éste. Se lo describe inserto en el sistema institucional porque están condicionadas por las normas y reglamentos y se concentra en el currículum base. Se comparan los planes de estudio de la reforma 1995 y de 2010.

Ya se dijo que la reforma educativa (RE) del 1995 priorizó alcanzar la cobertura universal, la calidad educativa, la pertinencia y relevancia social, equidad de género, la eficiencia administrativa, descentralización y gestión de recursos humanos y financieros. El currículum se centró en *las necesidades de aprendizaje* y el logro de *competencias*, sustentado por la teoría constructivista y contextualizado en la diversidad cultural y lingüística del país, con una visión de *desarrollo humano y sostenible*¹⁹.

En este contexto, se explica la educación *intercultural y bilingüe, la enseñanza integral centrada en los niños* y aprendizajes significativos expuestos en la *Dinamización Curricular* (1995), el *Programa de Estudios* (1995), *Organización Pedagógica* (1995) y los *Proyectos de Aula* (SNE, 1995; MECyD, 2000; ETARE, 1993: 68-72; MDH/SNE, 1996). Así, el Programa de Estudio de primaria define *currículum* como un “diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones” (MDH/SNE 1996:5) y, en 2000, se amplía el concepto como:

19 Al respecto, como dato hay que señalar que en la gestión del MNR de 1993 a 1997, el Ministerio de Educación pasó a ser una Secretaría dentro del Ministerio de Desarrollo Humano.



aquellos procesos formativos desarrollados por el sistema educativo, en los que interactúan alumnos, profesores, padres de familia y comunidad en general en el marco institucional que el sistema educativo brinda y que posibilita la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad (MECyD, 2000: 5).

La primera definición se refiere a contenidos culturales a transmitir mientras que la segunda habla de procesos formativos y de interacción. En todo caso, este currículum se caracteriza:

- a. Nueva concepción de la niñez, con capacidad y libertad en su aprendizaje, con derechos y sin sanciones;
- b. Las necesidades de los niños son el centro, el piso y no el techo de la enseñanza;
- c. Los aprendizajes y prácticas pedagógicas situados y cooperativos;
- d. La experiencia, los esquemas mentales y las representaciones del niño deben ser el centro de toda actividad pedagógica (SNE, 1995: 22);
- e. El niño no viene a la escuela *tabula rasa*, sino con *conocimientos previos*;
- f. El niño se concibe como “investigador”, inquieto, inquisitivo, creativo;
- g. La *investigación* se convierte en una actividad central en el aprendizaje de los niños y el trabajo docente.
- h. Se habla del maestro-investigador y apoyo polivalente en el aprendizaje de los niños;
- i. El maestro es: *mediador* (entre el niño y sus aprendizajes, resolución de problemas), *iniciador* (crea las condiciones impulsa las actividades), *organizador* (estructura y coordina las actividades de los niños), *investigador* (observa, recoge información y reflexiona), *comunicador* (se hace entender, da seguridad, tolera y alienta) y *comunicador intercultural* (respeta la diversidad cultural) (SNE 1995: 23-25);
- j. Privilegia las *competencias* (contenido, procesos, contextos y desempeños (MDH/SNE, 1996; MECyD 2000);
- k. El currículum integral conlleva conocimientos abiertos como *campos*, lo que supone flexibilizar las fronteras disciplinarias y conduce al *enfoque interdisciplinar*;
- l. Las estrategias de enseñanza son los proyectos educativos en torno a la resolución de problemas, donde se toma en cuenta la *zona de desarrollo próximo* que considera tanto los conocimientos previos como las potencialidades por alcanzar;
- m. Descarta la pedagógica tradicional con la enseñanza memorística, los contenidos y materias, las didácticas general y especializada, las clases modelo, etc., implantados desde los años 60 y 70;
- n. El currículum se apoya en *textos escolares* llamados *módulos* educativos que son documentos centrados en temas y problemas compuestos de pautas y consignas

que permiten desarrollar una serie de actividades para resolverlos. En tal sentido se fomenta el análisis y la reflexión, desarrollo de narrativas y discursos.

- o. El currículum centrado en la resolución de problemas asume un enfoque integral, global y holista. De ahí que la propuesta curricular se organiza por *áreas* de conocimientos o aprendizajes, temas transversales y ramas diversificadas, y evaluación por competencias y desempeños (Yapu, 2009: 90).

Por su parte, la reforma de 2010, en una propuesta preliminar (MEC, 2008) define el currículum como:

un espacio de construcción y producción de sentidos, cuyo punto de partida es la matriz cultural que consolida la identidad y la memoria histórica de los pueblos. A su vez, es un conjunto de conocimientos, prácticas y valores que permite una formación integral y holista a partir de una relación complementaria y recíproca entre los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios y los conocimientos universales. Desde esta perspectiva, la consolidación de identidades culturales propias es la base de la construcción de nuevas formas de conocimiento y de acción para la vida socio comunitaria y la transformación de las maneras de organización y relación en nuestra sociedad (MEC, 2008: 36).

En 2012, el Currículo Base (CB) (ME, 2012) reitera algunos criterios como ser:

“descolonizador porque transforma las estructuras neocoloniales, vitalizando la relación entre el individuo y la comunidad, propiciando el desarrollo de una conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales, legitimando los saberes y conocimientos propios, los valores socio comunitarios, las cosmovisiones y la espiritualidad de los pueblos indígena originarios, en diálogo con los saberes del mundo” (ME, 2012, pp. 27-28).

Este currículum, recuperando los valores y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios, plantea lo “comunitario, como forma alternativa de convivencia; el Vivir Bien, como horizonte de vida que busca la armonía y la complementariedad con la Madre Tierra y toda forma de vida en el planeta, donde no prime la competencia individual y la racionalidad instrumental, sino una relacionalidad complementaria” (p. 28). Y, luego, añade:

“lo subjetivo se propone la generación de una conciencia productiva, creativa y transformadora, que permita la revolución cultural del pensamiento y el saber, estableciendo una educación en la comunidad de la vida y sus valores, que reconozca como protagonistas de los procesos educativos a las personas que constituyen la educación extendida en las aulas y más allá de ellas, así como también a la educación viva instalada en los entes tutelares de nuestros territorios o soporte físico y simbólico referencial de las comunidades” (p. 28) (ME, 2012, pp. 27-28).



En el currículum base (CB) no hay una definición precisa de *currículum*, como estas citas lo ilustran, reitera las fuentes, recurre a la historia del país y de la educación, pero no da un concepto técnico. A continuación, se resume algunas de sus características:

- a. Sugiere una formación integral y holística de las y los estudiantes;
- b. Propone los “objetivos holísticos” como directrices del desarrollo curricular;
- c. Valora la dimensión productiva, técnica, tecnológica, científica y humanística;
- d. Responde al pensamiento crítico, propositivo y con valores socio comunitarios, con diálogo intra e intercultural entre los pueblos originarios indígenas campesinos, comunidad afro boliviana, comunidades interculturales y el mundo;
- e. Propone cambiar los esquemas mentales excluyentes, individualistas, racistas y discriminadores en el ejercicio de los derechos, con conciencia integradora y equilibrada con la madre tierra y el cosmos;
- f. Considera complementarios los conocimientos de los pueblos indígenas y los universales, científicos y occidentales;
- g. Currículum constituye una articulación entre teoría y práctica, conocimiento y acción, que permite desarrollar las prácticas sociales de acuerdo con las exigencias laborales y demandas de producción material e intelectual;
- h. Estima que las prácticas educativas sean culturalmente pertinentes, con nuevas formas de enseñar y aprender, metodologías y herramientas que respondan al contexto y las tradiciones de una sociedad diversa;
- i. La estructura del currículo se organiza a partir de las siguientes categorías:
 - i. Campos de saberes y conocimientos (4 campos).
 - ii. Áreas de saberes y conocimientos (9 áreas).
 - iii. Ejes articuladores (4 ejes).

El documento de la propuesta curricular describe estos elementos en los siguientes términos:

- Los *campos* de saberes y conocimientos se estructuran a partir de categorías organizativas relacionadas a situaciones específicas de la vida, por ello “los campos han sido concebidos para concentrar, organizar, articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y aplicación en beneficio de la comunidad” (ME, 2012, p. 42). Los campos son cuatro: i) vida tierra territorio; ii) tecnología y productividad; iii) comunidad y sociedad y, iv) cosmos y pensamiento.
- Los *ejes articuladores* generan procesos educativos teórico metodológicos, intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios para el desarrollo coherente y progresivo de los contenidos curriculares.

“Los ejes articuladores son orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional; son de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción” (ME, 2012, p. 48).

Se propone *cuatro ejes articuladores* que son:

- i. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe;
 - ii. Educación en valores socio comunitarios;
 - iii. Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria;
 - iv. Educación para la producción.
- *Áreas* de conocimiento tienen el objetivo de concretar y articular los elementos curriculares de manera coherente, operativizando los procesos educativos a través de sus diferentes enfoques (p. 43).

Finalmente, el CB (ME, 2012) no analiza y define las disciplinas, pero enlista cuarenta (40) *disciplinas curriculares*. Se limita considerar como subespacios de las áreas que organizan lógicamente y pedagógicamente los saberes, conocimientos, valores y habilidades. Esta precisión es importante ya que en todo lo que precede, el CB critica las disciplinas y destaca lo interdisciplinar y transdisciplinar. Lo que llama la atención es que las disciplinas propuestas son de las más convencionales y no contienen ninguna reflexión al respecto.

Cuadro 2
Nivel del sistema académico-institucional

Partes del sistema	Reforma Educativa 1994	Reforma Educativa 2010
Características de las leyes	<ul style="list-style-type: none"> – Ley 1565. Es breve de 57 artículos. – Es técnica y aborda la estructura curricular. – Da breve espacio a la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ley 070, extensa con 92 artículos. – Es general, dedica al sistema en su conjunto, no aborda lo curricular. – Dedicó un espacio importante a la educación superior.
Sistema escolar y currículum	<ul style="list-style-type: none"> – Educación formal (art. 9). – Alternativa. – La educación técnica superior se trata por separado, pero muy poco. 	<ul style="list-style-type: none"> – Educación regular (art. 8). – Alternativa y especial. – Educación superior de formación profesional, es bastante bien desarrollado.
Grados y años	<ul style="list-style-type: none"> – Primario: 8 años (6 años primaria y 2 intermedio) (Ciclos: 3,3,2). – Secundario: 4 años. 	<ul style="list-style-type: none"> – Primario: 6 años. – Secundario: 6 años.
Sistema curricular	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño curricular base (DCB) / Tronco común curricular. – Currículum diversificado. – Temas transversales (currículum diversificado). 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño curricular base / Currículum base (CB). – Currículum regionalizado. – Currículum diversificado, poco explícito y sin desarrollo.

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.



Finalmente, la *investigación* constituye una dimensión importante del currículo y tiene la función, según el CB, de redistribuir la información y el conocimiento generando espacios dialógicos, plurales y democráticos de enseñanza, aprendizaje y producción científica propia.

Estas descripciones ilustran bastantes similitudes entre las reformas de 1994 que propuso el Currículum Nacional (Tronco Común Curricular-TCP), el currículum diversificado y temas transversales y la de 2012 que propone el Currículo Base (CB), el currículum regionalizado a cargo de los pueblos indígenas originarios y el currículum diversificado del que poco se desarrolla. A nivel de la estructura institucional y curricular ha habido cambios que el cuadro siguiente los ilustra.

Esta estructura académico-institucional macro responde a una visión social, política y pedagógica, pero carece de precisiones, sobre todo en la última reforma, porque, como se ha dicho, no aborda aspectos técnicos en los documentos difundidos. No ha habido textos de apoyo que ayuden a explicar y comprender las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, si se afirma que el currículo tiene un enfoque integrado y holístico, es necesario que haya un tratamiento particular de las disciplinas o asignaturas de manera que posibilite trabajos interdisciplinarios, promueva actividades de equipos de docentes y flexibilice los tiempos y escolares y las fronteras entre disciplinas, como sugirió Bernstein (1975) en los años 70, la distinción entre el currículum *integrado* y *seriado*. Ambas reformas, reivindican un currículum holista con conceptos de “campos”, “áreas”, “disciplinas”, “ejes articuladores” o “temas transversales”; aunque la asunción y desglose de las disciplinas varía.

La propuesta de 1994 fue más radical con el enfoque global dado que las áreas o sus contenidos se dinamizaban a través de problemas o núcleo problemáticos mientras que la de 2010 mantiene las disciplinas de la educación tradicional como la sociología, antropología, historia, geografía, física, química, investigación en cada disciplina, etc., aquí no hay ciencias de la vida o expresión y creatividad. Lo que significa que a pesar del discurso transformador en las reivindicaciones políticas y culturales (descolonización, vivir bien, etc.), ser crítico frente a las pedagogías occidentales, liberales y neoliberales, la estructura disciplinaria no cambió radicalmente. A continuación, se presenta un cuadro comparativo elaborado por Talavera y Contreras (2004: 66) acerca de la reforma de 1994, al cual se ha agregado la información de la propuesta de 2010.

Este siguiente cuadro resume algunas características de los “modelos educativos” que subyacen a los planes curriculares. En primer lugar, en cuanto a los *contenidos*, el cambio notorio se percibe en la reforma de 1994 porque privilegia las áreas de conocimiento en torno a problemas de aprendizaje de los educandos dejando de lado las asignaturas. El enfoque del currículo base, el currículum diversificado y los temas transversales como la equidad de género, desarrollo sostenible y educación en salud y sexualidad, se basó en el constructivismo social e histórico y las necesidades de aprendizaje de los niños y su vida cotidiana, motivando así el enfoque integrado para superar el modelo por asignaturas y las especializaciones.

Cuadro 3
Currículos de antes de la RE, la reforma de 1994 y la reforma de 2010

Aspectos	Antes de la reforma educativa	Reforma educativa 1994	Reforma de 2010
Contenidos	Asignaturas aisladas: <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje - Matemática - Ciencias naturales - Ciencias sociales - Educación física - Música - Artes plásticas - Manualidades 	Asignaturas organizadas e integradas en áreas: <ul style="list-style-type: none"> - Matemáticas - Lenguaje y comunicación - Ciencias de la Vida - Tecnología y conocimiento práctico - Expresión y creatividad - Religión, ética y moral - Educación física Temas transversales integrados en las áreas curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Medio Ambiente - Democracia - Género y - Salud y sexualidad 	Disciplinas curriculares por áreas: <ul style="list-style-type: none"> - Filosofía, Psicología, Antropología cultural y social, Historia, Investigación social. - Historia de las religiones, Antropología religiosa, Sociología de la religión, Investigación social. - Lenguajes, Literatura, Ciencias de la comunicación, Lingüística (aplicada), Sociolingüística, Técnicas de Estudio. - Artes plásticas y visuales, Artes (educación) musicales, Artes escénicas, Danzas. - Educación física, Disciplinas Deportivas (Danza) - Historia, Sociología, Antropología, Educación (en derechos) ciudadana (os), Métodos de Investigación Social, Gestión Pública Comunitaria Intercultural. - Geografía, Física, Química, Biología, Geografía, Investigación en Ciencias Puras. - Matemática - Agropecuaria, Servicios, Comercial, Industrial.
Enfoque pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Conductista - Monolingüe en castellano - Basado en la repetición y en la memorización - Transferencia de contenidos - Metodología frontal - Proceso centrado en el maestro 	<ul style="list-style-type: none"> - Constructivismo social - Dirigido a la atención de necesidades básicas de aprendizaje y con atención a la diversidad cultural, lingüística e individual. - Modalidades: monolingüe y bilingüe - Construcción del conocimiento y valores - Proceso centrado en el alumno - Basado en la experiencia directa de los alumnos, en la interacción con otros y en la participación activa en las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en la vida cotidiana que no haga ruptura con los conocimientos científicos y tecnológicos. - Basado en la comunidad y educación para la vida. - Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. - Educación en valores socio comunitarios. - Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria. - Educación para la producción. - Respeto a la vida, tierra y territorio.
Enfoque cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Civilizador y monocultural - No se respeta las identidades culturales ni se toma en cuenta la lengua materna - Busca la asimilación de todos en una sola cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercultural - Respeta e incorpora las identidades culturales y lenguas maternas al proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza la historia y cultura de los pueblos indígenas - Intraculturalidad - Interculturalidad - Asunción de las espiritualidades y cosmovisiones de los pueblos - Valoración de los sistemas productivos.

20 La información del cuadro referida a la reforma de 1994 y antes, proviene de Contreras y Talavera (2004: 66).

Aspectos	Antes de la reforma educativa	Reforma educativa 1994	Reforma de 2010
Recursos (Materiales y fuentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Primacía de los textos escolares que definen contenidos a trabajar en el aula - Pocos recursos materiales y desactualizados en las escuelas (mapas, lámina ilustrativas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos didácticos actualizados para cada área curricular y tema transversal, variados y pertinentes a las diferentes culturas y edades de los niños - Bibliotecas para alumnos y maestros - Módulos de aprendizaje para los niños - Lámina y mapas - Equipos deportivos - Material de audio y video - Guías didácticas para maestros 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay producción de materiales educativos, recursos didácticos. - Se ha dejado a cargo de los maestros. - Recién por el contexto de educación a distancia - virtual ha exigido la producción de textos escolares.

Fuente: Contreras y Talavera (2004: 66) y en base al MEC (2008) y ME (2012). *Currículum Base*.

El proceso pedagógico se dinamiza por los problemas de aprendizaje, lo cual conduce al sistema modular que pone de relieve las situaciones didácticas y no las asignaturas. Los módulos se estructuran en torno a ciertos problemas –o temas– y actividades. De este modo, la estructura curricular tendió hacia la flexibilización y desgraduación escolar, especialmente en los primeros años de primaria. Así, la evaluación se flexibilizó y focalizó en las competencias y no en los objetivos ni los contenidos. El Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL) se ocupó de evaluar periódicamente las competencias, el mismo que estuvo muy ligado al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Como se ve, este *enfoque pedagógico* se aproxima a una pedagogía activa centrada en los problemas y experiencias de los educandos, los aprendizajes como construcción de conocimientos por proyectos, tomando en los *contextos interculturales y bilingües*, reconociendo la enseñanza y aprendizaje a partir de las lenguas maternas indígenas según los contextos. Para tal efecto, la reforma elaboró diversos *recursos pedagógicos* y materiales escolares como *guías* por áreas y *textos* - módulos, y otros.

En cambio, el currículum base de 2010 enfatiza en los fundamentos sociales, culturales y políticos de las luchas anticoloniales, en las características esenciales de las naciones originarias, donde la producción y el vivir bien conducen hacia una educación integrada a la comunidad y que responde a la transformación del Estado boliviano. La estructura curricular, como ya se señaló, refleja: campos de conocimientos, áreas de conocimientos, disciplinas curriculares y ejes articuladores. El currículum base no deja clara diversificación local, mientras que el currículum regionalizado está a cargo de los organismos de los pueblos indígena originarios.

En cuanto a contenidos, lo que llama la atención, es la vigencia de las asignaturas, a pesar de enfatizar en el enfoque holístico e inter y transdisciplinar. Se

contabiliza unas 39 asignaturas a 40 asignaturas. Su *enfoque pedagógico* se destaca por ser socio productivo y comunitario y pretende recuperar los saberes ancestrales y propios a las comunidades, por eso enfatiza en lo intra cultural y descolonizador. Estos hechos permiten reiterar la integración de la escuela con las prácticas cotidianas y productivas de *las culturas y naciones indígena originarias*. En el plano de los *recursos* educativos y didácticos, hay ausencia de discusión sobre la didáctica y la producción de materiales y textos escolares. La práctica pedagógica recae en los maestros y la participación de la comunidad.

6. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y materiales educativos

Las estrategias de *enseñanza* referidas al trabajo docente y de *aprendizaje* como construcción de conocimientos de los educandos, a menudo se las ha asimilado a la aplicación del currículum; y la *didáctica* a las técnicas de organización y planificación de contenidos. Lo que condujo a la crítica y abandono de la didáctica en los últimos años²¹. La reforma de 1994 abandonó el tema por su carácter restrictivo y técnico entre didácticas general y especiales, y propuso estrategias más globales como los proyectos educativos o la enseñanza mediante problemas. En la reforma de 2010, la didáctica tampoco fue objeto de conocimiento y discusión. Se propuso reflexionar las pedagogías innovadoras a partir de experiencias nacionales como el caso de Warisata o la educación popular de Paulo Freire, pero sin mostrar su aplicación en las políticas públicas educativas. En todo caso, es difícil percibir algún *modelo didáctico* de enseñanza y aprendizaje en la aplicación del CB de 2012. Lo que se nota es una práctica educativa dinámica y festiva, ilustrada en ferias, pero sin un concepto de didáctica establecido, su funcionamiento y sus resultados.

En este artículo, se ha sugerido retomar el tema *didáctico* a la luz de estas reformas y del avance de la digitalización de los sistemas educativos donde no es aconsejable reducir la didáctica a un conjunto de procedimientos técnicos que organizan los contenidos, como sucedió en los años 1960 y 70, sino como una configuración de relaciones sociales situadas en torno al desafío de la *educación*. El enfoque de análisis incluye *el trabajo y experiencia de los maestros, los conocimientos y los educandos*: cada uno de estos componentes con su enraizamiento estructural e histórico que configuran las situaciones de las prácticas educativas o la concreción de los currículos. Así, se ha destacado el carácter reflexivo y activo del *saber didáctico situado y contextualizado*, según las ideas de Klafki (1986), desde la perspectiva

21 En Bolivia hay escasas de investigaciones en el campo educativo y curricular, incluido el de la didáctica. En México, Díaz Barriga (2009) es uno de los pocos estudiosos que resalta la importancia del análisis de la didáctica porque constata su abandono en las últimas reformas desde los años 1990 (p. 23) (Díaz Barriga 2009: 23-55).



crítico-constructiva. En el mismo sentido, Jean Houssaye (1988) habló del *triángulo didáctico* y de *contrato didáctico* entre *docentes*, *educandos* y *contenidos*, cuyo centro sería la *acción didáctica situada*, donde intervienen:

- Factores individuales y sociales, como los “factores asociados”.
- Experiencias de las personas enmarcadas en las instituciones.
- Historia y trayecto de cada componente.
- Situación e interacción de los componentes en la E/A.
- Estructuras o campos que constituyen las prácticas educativas.

Trabajo docente, contenidos y didáctica

Cualquiera que fuera el diseño curricular nacional o local, al nivel de las escuelas o las aulas, los conocimientos conciernen directamente al *trabajo docente*. Ya hemos dicho que su relación es compleja y con consecuencias de diferenciación entre los propios docentes. Desde fines de los años 70 la demografía escolar y de los maestros ha avanzado hacia la feminización y ruralización, es decir, incrementaron los maestros de origen rural y/o migrantes, al igual que las mujeres en el profesorado. El cambio de origen social y cultural de los maestros y su formación inicial y/o continua, no se ha investigado en absoluto, por tanto, se desconocen los saberes (no los conocimientos disciplinarios), la cultura general y las experiencias pedagógicas que ellos despliegan en la escuela. En cuanto a la *formación inicial*, desde 2007, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) aumentaron en cantidad de 19 a 29 Escuelas con más de 10 subse-des; en cantidad de años de formación aumentó de 3 a 4 años (Ver: En este libro, el capítulo sobre los maestros); respecto a la *formación continua* y apoyo en la práctica docente, la política cambió de formación de “asesores pedagógicos” y otros cursos de licenciaturas de los años 90 a la formación en el PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria para Maestros) ejecutado para la aplicación de la Ley 070.

Con todo, no se sabe cómo traducen los resultados de la formación en el *trabajo docente* que implica analizar, interpretar seleccionar y organizar los contenidos propuestos por el sistema educativo para traducir en la práctica pedagógica diaria tomando en cuenta la diversidad de *situaciones sociales de aprendizaje* de los educandos. A partir de donde sea posible generar espacios didácticos reflexivos sin caer en enfoques interaccionistas y fenomenológicos que descuidan las condiciones institucionales y estructurales, factores no menores para el ejercicio del trabajo docente (Díaz Barriga, 2009). En este sentido, este artículo ha propuesto el concepto de *campo* curricular a fin de destacar las relaciones subjetivas y objetivas, micro y macro didácticos.

En Bolivia, desde principios del siglo XX, la didáctica se convirtió en una tradición técnica organizadora de contenidos y objetivos, bajo el influjo del enfoque



tecnológico del currículum que ofrecía seguridad a los docentes, mediante las didácticas general y especial. Solo a partir de la reforma de 1994 cambió el enfoque pedagógico desplazando aquellos procedimientos didácticos convencionales, produciendo materiales y textos escolares distintos. Lo cual provocó conflictos prácticos y cognoscitivos en los maestros: ¿qué enseñar, si el conocimiento es diverso y se construye en el mismo proceso de la enseñanza?, ¿cómo enseñar, cuando el aprendizaje es creativo y constructivo? Estos fueron los interrogantes cardinales para los maestros, que la propuesta actual del CB no ha logrado despejar o los han subsumidos en la educación productiva, comunitaria y la transformadora.

Planteado así el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (E/A), centrado en los aprendizajes y los desempeños, las *competencias*, que desplazaron los *conocimientos*, sobre todo, en el sentido tradicional y tecnológico predominante hasta los años 1980; entonces ¿qué sucede con los conocimientos y saberes? Primero, dado que las competencias se definen en gran medida con relación al ejercicio laboral (Le Boterf),²² aunque no únicamente, el riesgo es instrumentalizar el conocimiento valorando por su utilidad. En segundo lugar, es necesario redefinir, como se ha hecho más arriba, los *conocimientos* escolares, que van más allá de lo disciplinario y se conectan con otros tipos de *saberes* y *experiencias* de los agentes, en particular, en contextos de la virtualización y la numerización de las prácticas educativas. En la reforma de 2010, se han usado los conceptos de conocimientos y saberes vinculados a lo socio productivo y comunitario de la educación, donde igualmente se requiere redefinir lo *productivo* y comunitario si se quiere que sea válido en todos niveles educativos.²³

Los materiales educativos, como concreción y mediación didáctica

Los materiales y textos educativos son parte de la concepción y desarrollo curricular en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Son muy diversos entre físicos y digitales, poco estudiados y bastante criticados. Aquí sólo nos referimos a los *libros de texto* o los *textos escolares*. Sus abordajes son igualmente diversos: instituciones como la UNESCO promueven estudios y propuestas de textos escolares para mejorar la educación,²⁴ algunos analizan desde la economía de estos materiales (Apple, 1989; Torres, 1996) y otros los abordan como concreciones del currículum dentro de las políticas educativas, es decir destacan los contenidos ideológicos (Martínez, 2002; Martínez y Rodríguez, 2010: 246-268). Varios de estos trabajos

22 http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/Le_Boterf.pdf

23 Cabe recordar el debate generado por el *trabajo infantil* en Bolivia, cuya edad de aceptación bajó, provocando contradicciones con las Convenciones internacionales.

24 Cf. UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/ecm/libros-texto> y también ver: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120344_spa



son críticos con relación a los libros de textos porque contienen ideologías de clase y del Estado, restringen la libertad de enseñanza de los maestros, sin embargo, en la práctica el mensaje ideológico se desvirtúa y varía según el capital cultural y competencias de los maestros. Al respecto, este artículo asume de principio que son dispositivos con visiones de niñez, aprendizaje y conocimiento específicas porque conllevan representaciones sociales de la niñez y sus modos de aprendizaje, modelos de enseñanza de los maestros y tipos de conocimientos, imágenes de situaciones de aprendizaje y secuencias temporales. Los textos escolares reflejan modelos pedagógicos y representaciones mentales de las prácticas educativas y didácticas, sean positivos o negativos para los docentes y los estudiantes. Como los trabajos de Goodson (2000) y Velásquez Aponte, Daysi (comp.) (2015) sugieren, los textos escolares dependen de las condiciones espacio-temporales de la sociedad y de la ciencia. Por ejemplo, los módulos (textos escolares) de la reforma de 1994, recibió diversos comentarios.

La estructura de los módulos presenta a las diversas culturas en una interacción que da una idea de integralidad, pero al mismo tiempo (...) no logra trascender a una perspectiva de construcción de una relación simétrica entre culturas, ni logra un alcance mayor en cuanto a generar espacios de tolerancia, solidaridad, cooperación y democracia como valores que primen para edificar un país diverso pero único. Es decir que en los módulos y en el currículum se destaca una visión de la diversidad en el sentido de lo multicultural, en tanto que reconoce la existencia “de los otros”, pero no llega a lo realmente “intercultural” porque no se busca la simetría en la diversidad, ni se promueve el conocimiento respecto a la actual situación de los pueblos indígenas y sus referencias más allá de una visión folclorista (Sichra, Guzmán, Terán y García, 2007. En: Ávila *et al.*, 2009: 140).

Esta lectura corresponde a una expectativa de mejorar la justicia social y la interculturalidad, sugiere que el uso de los módulos fomente más equidad cultural en la sociedad boliviana. En este texto sólo señalaremos ciertas características de *estructura, formas e ilustraciones, contenido*, etc., con relación a las tendencias o modelos curriculares estudiados y su correlato con la ideología de la niñez, del maestro, del conocimiento y los aprendizajes. Estas particularidades se ilustran con el *Módulo* de la reforma de 1994 y los textos publicados para la reforma de 2010. En primer lugar, se describe un ejemplo del libro de texto de la reforma de 1994.²⁵ Dejamos de lado los textos en quechua y solo consideramos una lámina-página del módulo de enseñanza del área de Lenguaje (Lenguaje 1). La lámina da consignas al maestro para guiar al niño, pero no prescribe los procedimientos repetitivos orales o escritos, como sucede con los textos escolares tradicionales.

25 En 1997 y 1998 se investigó el uso de estos materiales en quechua y castellano en escuelas rurales (Yapu y Torrico, 2003).

Los textos escritos son escasos y requiere una participación activa de los niños. La Figura 1 refleja abundantes imágenes y algunas consignas, con el título *¿Qué te gustaría hacer en la escuela?* Las imágenes ilustran diversas actividades educativas como leer, discutir, jugar, escribir, dibujar, etc.

Las consignas indican conversar sobre lo que les gustaría hacer en la escuela, anotar y luego pegar sus textos en la pared.

Figura 1
Lamina del Módulo (1994)



Frente a este modelo de material, el *Alma de niño* en castellano ilustra una configuración y secuencia simple de imagen y palabra. En este caso, la imagen de *seso* y la palabra en letras de imprenta y arábica (Figura 2). Se desglosa en sílabas y palabras para hacer repetir a los niños y concluye con unas frases cortas de lectura. Esta es la forma convencional de elaborar textos para primeros años de enseñanza en lectoescritura. El uso de estos libros de texto tiene consecuencias diversas en función, como se dijo, de la competencia del maestro. Puede apoyar en la organización de la enseñanza, pero igualmente

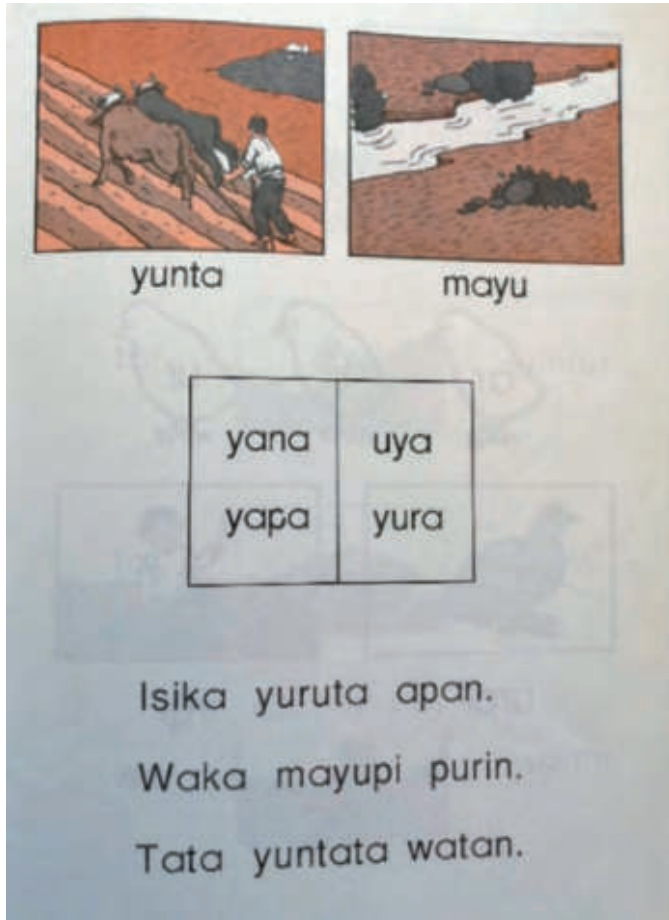
restringir o rutinizar su práctica. Desde el punto de vista del Estado los *textos escolares* sirven de control y regulación de las prácticas pedagógicas afines a sus políticas educativas. Aunque Alma de niño no emana del Estado, representa el modelo vigente en el periodo.

Figura 2
Lámina texto Alma de niño (texto tradicional)



El texto *Muju* (Figura 3) en quechua (en castellano *Semilla*) refleja un esquema similar a *Alma de niño*. Contiene el título, imagen, palabra y frases simples. Invita a mirar la imagen y leer la palabra que está debajo. Los maestros hacen leer y repetir esas palabras, desglosan en sílabas y nuevamente hacen repetir (Yapu y Torrico, 2003). Corresponde al modelo de enseñanza directo o de codificante traducido al quechua, es decir que se cambió de lengua mas no de modelo de concepción de lengua ni de su enseñanza. En castellano, son conocidos los libros de texto *Alma de Niño*, *Alborada*, *Coquito*, etc.

Figura 3
Lámina texto Muju (Quechua)



Sin duda, la reforma de 1994 con la aplicación de los “módulos” rompió la enseñanza tradicional porque ya no contiene una relación directa entre imágenes, palabras y actividades, que condujo a la repetición y memorización de palabras o hechos. Al contrario, los Módulos invitan a investigar y generar textos.

Finalmente ¿Cuál es el tipo de texto en la reforma de 2010? Inicialmente, no existía una política de producción de materiales escolares, de libros de textos. Al parecer, se confió en la capacidad de los maestros frente a situaciones productivas y comunitarias. Sólo ahora, con la educación a distancia, virtual y semipresencial, por efecto de la pandemia COVID-19, el Ministerio de Educación (2022) ha comenzado a publicar y difundir los textos escolares, con las características que se muestran en la Figura 4.

Figura 4
Lamina texto escolar (2022)



El texto *De vuelta a clases presenciales* refleja un título, acompañado de un recuadro para los niños. Las imágenes muestran dibujos y espacios para elegir los medios de transporte. Sugiere una actividad individual. La estructura y secuencia de textos e imágenes son mucho más cercanas al modelo de enseñanza y aprendizaje directo y tradicional que al transformador, practicado desde los años 1940.

7. Evaluación




La evaluación es un componente clave en toda política educativa y curricular porque es un mecanismo de mostrar y garantizar la validez del enfoque, consistencia procedimental y resultados. Se constituye en un campo a parte por estudiarlo,

con su historia, procedimientos, resultados y alcances, así como sus limitaciones y críticas. Por ende, este artículo solo resalta algunos aspectos distintivos entre ambas reformas, dejando para otro estudio el tema en profundidad. El enfoque curricular integrado de 1994 se centró en los aprendizajes como proceso de construcción de conocimientos y capacidades de los niños. El objeto de la evaluación fueron las competencias y según momentos y funciones estableció la evaluación inicial, de proceso y final. No evalúa contenidos ni objetivos, sino las capacidades de razonamiento y desempeños en la resolución de problemas en función de contextos, por eso las pruebas aplicadas enfocan en el razonamiento estratégico y las variables de contexto o factores asociados (SIMECAL, 1997).

Esta evaluación apunta a la creatividad y la práctica de los educandos, lo cual puede debilitar los niveles generales de la cultura y conocimiento y provocar mayor desigualdad, sobre todo si el contexto social es desigual y la escuela no ofrece bases comunes de garantía. Además, las asignaturas y las especialidades se debilitaron sin que se constituya un campo del sistema educativo, formación docente y sociedad para sustentar igualdad de oportunidades (Ávila *et al.*, 2009). La entidad responsable fue SIMECAL, legalmente establecido.

La propuesta de 2010 plantea, por su parte, una evaluación integral, permanente, sistémico, orientador y comunitario (MEC, 2008: 70). Funciona de manera “holística, ecléctica, dialógica y cíclica a través de relaciones complementarias entre cada una de ellas para una educación de calidad” (MEC, 2008: 39). Su objeto es evaluar cuatro dimensiones: saber, saber ser, saber hacer y saber decidir. Está orientada por los “objetivos holísticos” que, en los últimos materiales se complementan con las “capacidades” como objetos de evaluación. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) está encargado de desarrollar la evaluación en todos sus componentes, pero hasta ahora aún no están establecidos los indicadores y menos la ejecución de evaluaciones. El cuadro 4, resume las diferencias entre los modelos curriculares y sus evaluaciones.

Cuadro 4
Modelos curriculares y evaluación

Antes de la reforma educativa de 1994	Reforma educativa 1994 (ley 1565)	Propuesta de 2010 (2012) (ley 070)
Disciplinas, asignaturas o materias  Evaluación por objetivos y contenidos	Áreas de conocimiento / aprendizaje Temas transversales Ramas diversificadas  Evaluación por competencias y desempeños	Ejes articuladores Campos de saberes y conocimientos Áreas Disciplinas  Evaluación por objetivos holísticos (actividades)

Fuente: Ministerio de Educación.
Elaboración: Propia.



4. Comentarios finales y algunas conclusiones

A manera de balance, se destacan las principales diferencias y similitudes entre las políticas curriculares analizadas, sobre todo con miras a futuro con nuevos desafíos en el contexto de la digitalización de la educación y de la sociedad.

a) Elementos de contexto como condiciones de cambio

Aunque no se ha podido mostrar en detalle el trasfondo económico, político, social y cultural de Bolivia de los años 80, es comprensible que haya habido grandes demandas de una democracia inclusiva que reconozca las culturas y lenguas ancestrales, cuya propuesta fue la educación intercultural bilingüe, aunque por la crisis económica y los nuevos movimientos políticos su ejecución se concretó de manera distinta, tal como sucedió con la reforma educativa de 1994. Tal vez se puede hablar de una cierta cooptación de aquellas demandas dentro de las reformas estructurales de los años 90, producidas a nivel internacional y con impactos nacionales. Específicamente en el campo educativo, este periodo fue caracterizado por la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, que dio un matiz innovador a la reforma educativa boliviana, por ejemplo, en la concepción de la niñez y el aprendizaje.

Fue un proceso político llamativo porque en muy poco tiempo (unos cinco años) el movimiento social y político de izquierda que “derrotó” la dictadura militar fue arrastrado hacia la tendencia neoliberal de modo que la mayoría de los partidos de izquierda, los movimientos de los trabajadores y muchos intelectuales de izquierda pasaron a cumplir nuevas funciones en el periodo de las reformas en educación y la participación popular. En la perspectiva de estas políticas, las reformas sociales –incluida la educación– el problema central fue la “cohesión social” y no la transformación social “revolucionaria” como se propondría desde 2005. Su proyecto fue proseguir la modernización de la sociedad de 1952, un ideal nacionalista del siglo XIX y XX. Salvo que esta vez la formación de ciudadanos, a diferencia de hace 65 años (reforma educativa de 1955), debiera reconocer la multiculturalidad del país y promover la educación intercultural y bilingüe. En el plano político, el Estado de 1952 con su burocracia, ineficiencia y centralista, fue criticado y disminuido a través de la liberalización de la economía y la privatización de las principales empresas públicas: un Estado achicado.

La reforma que comienza en 2006 y se legaliza en 2010, por su parte, es fruto de otra crisis económica y, en particular, política. En primer lugar, coincide con la anterior reforma porque no se basa en una evaluación específica de la educación boliviana. Los problemas de esta reforma no están en educación sino fuera, en el contexto político y social. Por ejemplo, la reforma del 94 se lo asimila al proyecto político neoliberal, por consiguiente, el punto de partida ya no fue la educación



sino la transformación del Estado boliviano republicano y neocolonial, en ese sentido se promovió y realizó la Asamblea Constituyente entre 2007 y 2008 para generar la Constitución Política del Estado en 2009.

En parte, parecía retomarse las reivindicaciones de principios de los 80 y el proyecto recibió apoyo nacional e internacional. Se buscó fortalecer el Estado nacional en sus diversos componentes como sus principios ideológicos de respeto de la madre tierra y el medio ambiente, y la inclusión de los pueblos indígenas con sus saberes, lenguas y formas de vida. El proyecto fue entonces refundar el país sobre nuevas bases que superen las relaciones sociales de dominación y de racismo, enfatizando en la intra e interculturalidad, la descolonización, el modelo socio productivo y comunitario y el vivir bien como ejes de reflexión y acción que trascienden el diseño curricular y la práctica educativa. En esta perspectiva, la educación enfatiza en la “pedagogía nacional” y “plurinacional” propia, que reconozca las naciones y lenguas vigentes en el país. El discurso educativo se nutrió de diversos aportes intelectuales de izquierda marxista tradicional, de los estudios culturales y postcoloniales, y de estudios andinos indigenistas. Lo cual conduce hacia un modelo educativo complejo y poco eficaz en el plano didáctico, técnico y evaluativo.

b) Político institucional y actores

Institucional y políticamente las dos reformas impulsaron la participación social de los actores y la descentralización, incluso un sistema autonómico. Empero, cada una tiene sus matices. Los cambios institucionales de los años 90, encontró un sistema político fragmentado sin ninguna estructura institucional local establecida y menos con experiencia en gestión. Recién la ley de Participación Popular de 1994 reorganizó los municipios y en paralelo avanzó la reorganización de los distritos educativos. Por eso, la reforma educativa de 1994 fue un desafío enorme y experiencia totalmente nueva. Aun así, trató de aplicar una política educativa descentralizada bastante radical que tenía que acoger un diseño curricular totalmente nuevo en interculturalidad y bilingüismo. Además, este proceso debió ser participativo a través de las organizaciones de la sociedad civil de los padres de familia: el sistema de las juntas escolares que, si bien ya existían en áreas rurales, ellas eran dispersas y sus funciones debían cambiar. A nivel curricular se sumó una nueva imagen y lugar del niño que hasta entonces había sido algo pasivo y marginal. Como se ha señalado, en el marco de los derechos de la niñez y su nueva concepción creativa y activa, participativa e investigadora, el niño se convirtió en el actor principal de su aprendizaje. Todo esto se acompañó de una modificación en la concepción y acciones de los otros actores: los maestros y directores.

La Ley 070 encontró una sociedad civil mucho más fortalecida y organizada. La crisis era política, por lo que fue el espacio de cambios a nivel estructural.



A partir de la nueva Constitución Política, se propuso un sistema autonómico en todo el país y en todos componentes, sin embargo, en educación ha tenido poca trascendencia y no cambió sensiblemente de lo diseñado a partir de 1994: el rol de los municipios, los distritos educativos y la organización de los padres de familia. La novedad vino tal vez del énfasis dado a la inserción de la escuela en la comunidad, su organización curricular a los sistemas productivos; en particular, de las autonomías indígenas que tienen a su cargo los currículos regionalizados.

c) Concepción e ideología del currículum

El concepto de currículum que atravesó este trabajo vincula estrechamente las políticas y sus ideologías, las estructuras institucionales como dispositivos y la clasificación de conocimientos que implica toma de decisiones sobre ellos y sus métodos en función de ciertos imaginarios de personas, ciudadanos, trabajadores, niños, adolescentes y jóvenes. Esta propuesta es un recurso de análisis desarrollado desde los años 1970 por autores como Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michael Apple, Lucie Tanguy y otros. El análisis permite evitar repetir el discurso oficial de las políticas curriculares de cada momento estudiado, pero igualmente impide especulaciones teóricas sin un sustento empírico.

De manera puntual, aunque se insista en la diferencia del currículum actual respecto al de 1994, la descripción hecha muestra pocas diferencias fundamentales en la estructura y organización, aunque sí en sus motivaciones y fundamentos. Es más, se ha visto que la organización de las disciplinas actuales se asemeja más al currículum tradicional anterior al de la reforma de los 90. En cuanto a las motivaciones, la reforma de los 90 focalizó en la calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo, en promover la responsabilidad de los padres de familia, integrando en ello nuevas visiones de los actores: niños, profesores y directores. Mientras que la ley 070, motiva el cambio desde una perspectiva histórica y social, recordando la constante marginación de los pueblos indígenas y originarios junto con sus saberes y lenguas. En el plano institucional macro, hay más similitudes que diferencias, por ejemplo, la estructura académico institucional del sistema. No así en los contenidos, principalmente, en la definición de áreas, transversales y disciplinas. En este punto, la reforma de 1994 fue mucho más radical en el cambio con el sistema de campos, áreas, módulos y proyectos como estrategias de enseñanza, donde prácticamente desaparecieron las especialidades y las disciplinas. Mientras que el diseño de 2010, refleja un sistema casi híbrido; excepto, hay que reiterar, en sus fundamentaciones históricas y referencias a discursos de transformación apoyados en luchas postcoloniales, por ende, también mucho más centrado en lo propio, lo local, nacional.

Cuadro 5
Resumen criterios y reformas estudiadas

Criterios	Reforma de 1994	Reforma actual de 2010
Enfoque educativo y societal	Modernizante, Estado republicano, debilitado bajo el predominio del mercado.	Busca hacer ruptura a la modernidad. Propone un Estado plurinacional y descolonizante.
Sistema institucional-curricular	8 años primaria; 4 años secundaria; total 12 años.	6 años primaria y 6 años de secundaria; total 12 años.
Visión política, poder e institucional	Liberal, que responsabiliza a los ciudadanos, rendición de cuentas.	El Estado social autónómico se fortalece. Control social colectivo y transparencia.
Actores	Actores individuales activos con participación u organizaciones de la sociedad civil reguladas. El niño es el centro de la actividad pedagógica.	Actores colectivos expresados en corporaciones y los movimientos sociales.
Centro dinamizador del currículum	Los problemas de aprendizaje de los niños, problemas de construcción y creación, logro de competencias.	La producción y la comunidad, recuperación de saberes y conocimientos ancestrales.
Enfoque y sustento del saber	Constructivista (cognitivist y sociocultural) y holístico.	Socio histórico y ancestral, centrado en la producción (lo que hace que implique a los niños).
El lugar del conocimiento	Sometido a la práctica y logro de competencias; es más procesual. Los niños o los sujetos involucrados son los principales actores.	Retorno de los contenidos, salvo que ahora se reivindica los conocimientos ancestrales. Los adultos asumen mayor espacio en la decisión.
Estrategia enseñanza y aprendizaje	Los proyectos escolares y áulicos dinamizan la enseñanza y aprendizaje. Dotación de materiales educativos desde el Ministerio de Educación (los Módulos).	Los proyectos socio productivos escolares. Hay mayor participación de los adultos. No hay materiales escolares oficiales.
Evaluación	Inicial, de proceso y final; flexible y práctico, por competencias. Pruebas estandarizadas.	Por objetivos holísticos, cuali y cuantitativa. Dificultad en establecer criterios y estandarizar.

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Una lectura del cuadro, puede permitir percibir dos propuestas educativas distintas, sin embargo, a lo largo de este trabajo se ha tratado de matizar las posturas radicales. Sugerimos que la historia es mucho más compleja y lenta en sus cambios, lo que parece corroborarse en estas reformas. Existen especificidades como, por ejemplo, la reforma de 1994 tenía una visión y función mucho más *técnica* que sociopolítica en su aplicación; la posición del *maestro* cambió frente a los niños; en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el *juego* se introdujo como una estrategia didáctica, aunque tuvo resistencia en algunos sectores sociales populares; los *castigos* se prohibieron. Pero igualmente hay aspectos que mantienen similitudes con experiencias pasadas, como las estructuras institucionales o curriculares. Lo que, obviamente, debe invitar a otras transformaciones para futuros escenarios.

Bibliografía

- Apple M.
1986 *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
1989 *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
2012 *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Astolfi, Jean-Pierre
1993 “Trois Paradigmes pour les Recherches en Didactique”, *Revue Française de Pédagogie*, N° 103, pp. 5-18.
- Astolfi, Jean-Pierre y Develay, Michel
1989 *La Didactique des Sciences*. París: Presses Universitaires de France.
- ÁVILA, Mario et al.
2009 *Estado de la Situación Actual de la Calidad Educativa en Bolivia. Investigación sobre estudios realizados en los componentes del Sistema Educativo Boliviano*. La Paz: Plan Internacional Inc. y Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Ball, J. Stephen
1994 *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Cultura.
- Banco Mundial (BM)
2005 *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Banco Mundial.
- Barrera, Susana
2000 “Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Caso Bolivia”. En: *Revista de Educación 321* (Sistemas Nacionales de Evaluación). Madrid: MEC., pp. 97-114.
2000 “Políticas Educativas, calidad de la educación en Latinoamérica y aporte de la evaluación como herramienta de gerencia social”. En: *Integración y Convergencia entre el MERCOSUR y la Comunidad Andina de Naciones, Instituto Internacional de Integración y Convenio Andrés Bello (III/CAB)*. La Paz: CAB/III.
- Bernstein, Basil
1975 *Langage et Classes Sociales* (présentation de Jean-Claude Chamboredon). Paris: Minuit.
- Blase, J.
1989 “The Micropolitics of the School: The Everyday Political Orientation of Teachers Toward open Principals”. En: *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 377-407.
- Boaventura de Sousa, Santos
2008 *Pensar el Estado y sociedad: desafíos actuales*. La Paz: Muela del Diablo/CLACSO/CIDES-UMSA/COMUN.



Bobbitt Franklin

1918 *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

1924 *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bolívar Botia Antonio

1993 El espíritu curricular y el cuerpo escolar: A propósito del “Handbook” de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación*. N° 291, págs. 299-315.

Bourdieu Pierre

1980 *Le Sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

1994 *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.

Bourdieu Pierre, Passeron JeanClaude

1970 *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Buras, Kristen L.

2008 “A trajetoria do movimento core knowledge”. En: APPLE Michael y BURAS Kristen, *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre (Brasil): Artmed, pp. 49-81.

Cajias de la Vega, Beatriz

1995 *Innovaciones Curriculares*. Seminario Taller sobre currículum La Paz: CEBIAE.

Castro Torres, Mario

2007 “La educación escolar en la elite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX”. En: *Historia N° 30* (Revista de la carrera de Historia. Número monográfico dedicado a la Historia de la Educación Boliviana). La Paz: Carrera Historia/UMSA.

Central Obrera Boliviana (COB)

1989 *Proyecto Educativo Popular*. La Paz: OFAVIM.

Centro Boliviano de Investigación Acción Educativo (CEBIAE)

2001 *Educación alternativa, concepciones y sentidos*. La Paz.

Coll Cesar

1995 *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. y Martín E.

2006 “Vigencia del debate curricular”. En: “El currículo a debate”. *Revista PRELAC 3*. Santiago de Chile: PRELAC/UNESCO, pp. 6-28).

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNM-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA
2004 *Por una educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz: UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES INDÍGENAS ORIGINARIAS.

Connelly F.M. and Lantz O.C., “Conceptual Framework.

Definitions of Curriculum An Introduction”. En: Lewy A. (ed.)

1991 *The International Encyclopedia of Curriculum*. England: Pergamon Press, pp. 15-18.

Constitución Política del Estado (CPE)

2009 *Constitución Política del Estado*. República de Bolivia. Asamblea Constituyente y Honorable Congreso Nacional. La Paz.

Contreras, Manuel y Talavera, María Luisa

2004 *El Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: Fundación PIEB.

Charlot Bernard

1992 “Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue”. In: *Sociétés Contemporaines*. January 1992

1992 Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*. N° 11-12, Septembre / Décembre, pp. 119-147; doi : 10.3406/socco.1992.1083 http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083

1999 *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chervel, André

1988 “Histoire des Disciplines Scolaires: Réflexions sur un domaine de Recherches”, *Histoire de l'Éducation*, Vol. II, N° 38, pp. 59-120.

Chevallard, Yves & Johsua, M. Alberta

1991 *La Transposition Didactique. Du Savoir Savants au Savoir Enseigné*. Paris: Sauvage.

Choque, Roberto

1992 “Escuela Indígenal: La Paz (1905-1938)”. En: *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.

1994 “La problemática de la educación indígenal”. En: *Revista DATA*, 5.

Delors Jacques

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Develay Michel

1992 “Savoirs Savants, Savoirs Scolaires”, en *L'Apprendizaje et l'Enseignement*, s.d.

Díaz Barriga Angel

2007 *Didáctica y currículum*. México: Paidós.

2009 *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

2014 *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

2016 (coord.) *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria, México*, UNAM-IISUE.

2003 Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

[1990] 1991 *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas.

1994 *Currículum escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

- Douglas M.
1986 *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.
- Dufner Georg y Velásquez-Castellanos Iván (Coord.)
2020 *Economía informal e informalidad en una sociedad multiétnica*. La Paz: Plural-KAS (Fundación Konrad Adenauer).
- Durkheim, Emile
[1938] 1990 *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Eagleton Terry
2005 *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Eisner W. Elliot
1985 *The Educational Imagination*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. and London: Collier Macmillan Publishers, pp. 61-86 (Five basic orientations to the curriculum).
- Equipo de Apoyo a la Reforma Educativa - ETARE
1992 *Dinamización curricular*. La Paz: ETARE.
- ETARE
1993a *Reforma Educativa. Propuesta*. La Paz: Etare.
1993b *Seminario: Reformas educativas comparadas*. Memoria. La Paz: Etare.
- Fe y Alegría (FA)
2008 *Atrevámonos siempre a más. Informe para federación internacional. Evaluación para mejorar la calidad de la Educación Popular en Fe y Alegría*. Junio de 2008 (dirigido por: Luque Lozano Alfonso y Gonzalo Misol Ignacio).
- Foro Educativo Boliviano (FEB)
2005 *Formación Docente en la Educación Boliviana. Análisis y Propuestas al Congreso Nacional de Educación*. La Paz: CEBIAE.
2005 *Congreso nacional de educación: un proceso permanente de construcción. Formación docente en la educación boliviana. Análisis y propuestas al congreso nacional de educación*. La Paz: CEBIAE.
2005 *La educación alternativa en Bolivia: Análisis y propuestas al Congreso Nacional de Educación*. La Paz: CEBIAE.
- Forquin Jean Claude
2008 *Sociologie du curriculum*. Rennes: PUR.
1989 *Ecole et culture*. Bruxelles: De Boeck.
- Franklin Barry M.
1991 La historia del currículum en Estados Unidos. *Revista de Educación*. 1991, N° 295, pp. 38-57.
1986 *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*. London: Falmer.

Fundación Milenio

2021 *El reto de la educación*. La Paz: Fundación Milenio. Serie Análisis N° 29, marzo 2021 Con contribuciones de: Marcos Salazar, Manuel Contreras, y otros).

Gimeno Sacristán J.

2010 *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A.

1989 *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gómez Buendía Hernando

1998 *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Colombia: PNUD/TM Editores.

Goodson Ivor

2000 *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

1993 *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.

Kincheloe John L.

2000 “Introducción”. En: Goodson Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Guarro Pallas, Amador

2002 *Currículo y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

2005 *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Piramide

Hamilton, David

1991 “Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum””. *Revista de Educación*, N° 296, mayo-agosto, págs. 187-205.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim

2002 *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Houssaye Jean

1988 *Le triangle didactique*. Berna: Peter Lang.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2021 *Encuesta de Hogares 2020*. La Paz: INE.

2015 *Censo de población y vivienda de 2012. Bolivia. Características de la población*. La Paz: INE.

Jackson, Ph. W. (Ed.)

1992 *Handbook of Researrh on Curriculum: A Proyect of the AERA*. Nueva York: Macmillan. 1075 páginas.

Jaulin, Carmen

2007 *La competencia profesional. Perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.

- Kelly, A. V.
1989 *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Chapman Publishing Ltd.
- Kuhn Th.
1972 *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Klafki Wolfgang
1986 “Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva”. *Revista de Educación*. No 280, pp. 37-79.
- Klafki Wolfgang
1976 “Sobre la relación entre didáctica y metódica”. *Revista Educación y Pedagogía* No. 5 (Traducido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja del original: Klafki, Wolfgang *Zur Verhältnmis Zwischen Didaktik und Nfethodik*. En *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 22-1976).
- Kridel Graig
2010 *Encyclopdia of Curriculum Studies*. California-USA: Sage Publications.
- Le Boterf, G.
2005 *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, Luís Enrique
2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural.
- López, Luís, Enrique y Murillo, Orlando
2006 *La reforma educativa boliviana. Lecciones aprendidas y sostenidas de las transformaciones*. Documento elaborado en el marco del Convenio CAF y OEI (En: www.oeipern.org/documentos/CAF_informe_Bolivia.pdf)
- Malpica, Faustor N. Carlos
1994 *Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina*. Paris: UNESCO/IPE.
- Martínez Bonafé Jaime
2002 *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé Jaime y Rodríguez Jesús
2010 “El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta”. En: Gimeno Sacristán J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 246-268.
- MDH/SNE/UNSTP (Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos)
1995 *Nuevos Programas de estudio de la Reforma Educativa*, 1995, p. 5.
- Ministerio de Educacion y Culturas
2006 *Propuesta de Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez* (Documento de trabajo).
- MECyD
[1995] 1997 *Guía Didáctica de Lenguaje*. La Paz: MECyD.

- 2000 *Programas de Estudio*. La Paz: MECyD. (Documento de Trabajo)
Ministerio de Desarrollo Humano - MDH
- 1995 *Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo del nivel de educación primaria*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- s.f. *Nivel primario ciclo de aprendizajes básicos*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.
- Ministerio de Educación (ME), Estado Plurinacional de Bolivia
- 2019 *Revolución educativa en Bolivia. La democratización del sistema educativo plurinacional y sus posibles efectos sociales*. La Paz: ME.
- Ministerio de Educación y Culturas (MEC)
- 2004 *La Educación en Bolivia. La Experiencia de la Asesoría Pedagógica*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- 2008 *Compilado de documentos curriculares. 1er Encuentro Pedagógico del sistema educativo plurinacional. Juntos en la construcción del nuevo currículo, 17 al 21 de noviembre*. La Paz: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)
- 2001 *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz. MECyD.
- Morlino, Leonardo
- 2005 *Introducción a la investigación comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nucinkis, Nicole
- 2006 “La EIB en Bolivia”. En: López Luís Enrique y Rojas Carlos. *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: BM/GTZ/Plural, pp. 25-110.
- OCDE/CERI
- 1994 *La qualité de l'enseignement*. Paris: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- 1990 *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien (Tailandia).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
- 1991 *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Pérez, Beatriz y Oviedo, María
- 2002 *Estado de Situación de la Educación en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- Pinar William
- 1989 “La reconceptualización en los estudios del currículum”. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 231-240.
- Pinar William (ed.)
- 2003 *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey/USA: LEA.

Pinar William

2014 *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea (con estudio introductorio de García Garduño, J. M.)

Plan Nacional de Desarrollo (PND)

2007 *Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien. Lineamientos Estratégicos 2006-2011*. Gaceta Oficial de Bolivia, (Decreto Supremo 29272).

Posner Georges

2000 *Análisis de currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.

República de Bolivia (RB)

2005 *Observatorio Nacional de la Calidad Educativa* (OCE). DS. No 28569 de 22 de diciembre de 2005.

2009 *Nueva Constitución Política del Estado*. La Paz.

Ricoeur, Paul

2006 *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez, Luís Antonio y Aguirre, Noel

2004 "Calidad, interculturalidad y educación: Una lectura de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado en Bolivia". En: ZARCO, Carlos (Coord.). *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México. Consejo de Educación de Adultos en América Latina, A.C., pp. 11-42

Runge Peña Andrés Klaus

2013 "Didáctica: una introducción panorámica y comparada". *Itinerario Educativo*. Año xxvii, n.º 62, Julio - Diciembre de 2013, pp. 201-240, p. 219).

Sadovnik R. Alan

2001 *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, N° 4, diciembre 2001, págs. 687-703 (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación).

Santos de Sousa, Boaventura

2010 *Refundación del Estado en América Latina*. La Paz: Plural/CESU.

Schriewer J.

2003 *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Schriewer J. y Kaelble H.

2010 *La comparación en las ciencias sociales e históricas*. Barcelona: Octaedro.

Sichra, I., Guzmán, S., Terán, C. y García, I.

2007 *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes.

SNE/UNSTP

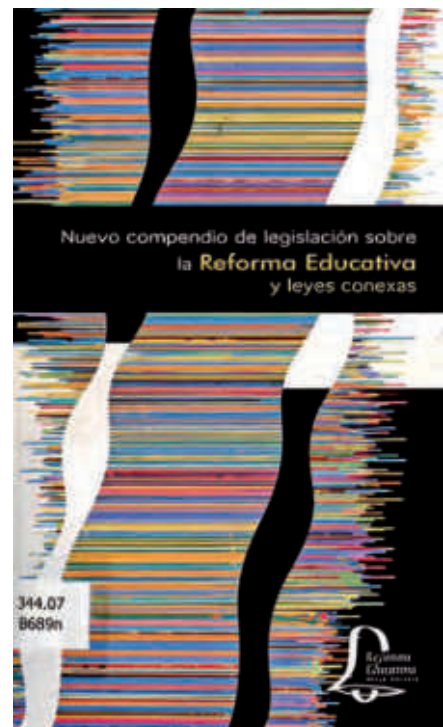
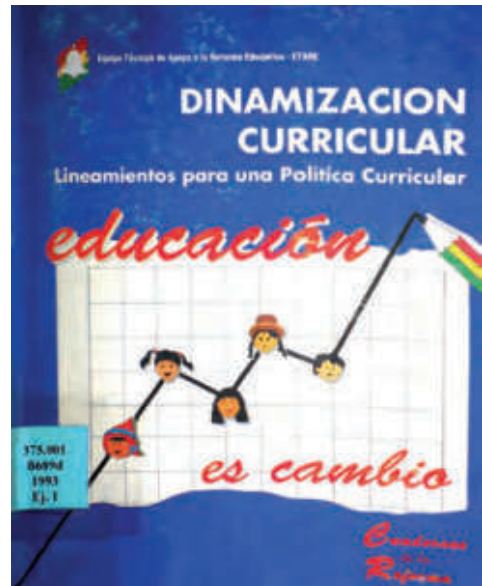
1995 *La organización pedagógica*. Documento de trabajo. La Paz: SNE/UNSTP, pp. 30-40.



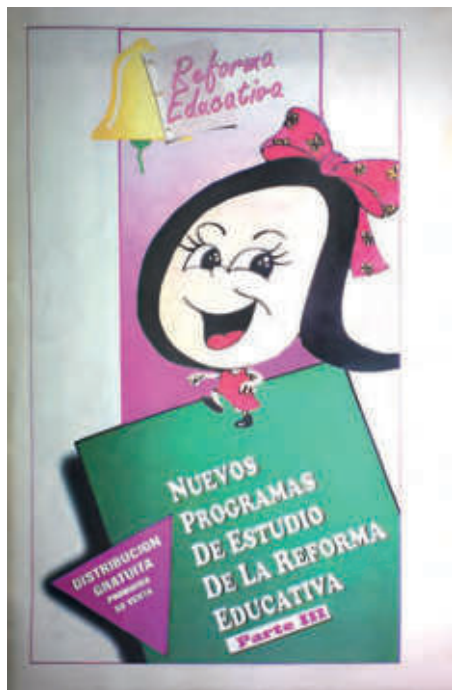
- Tanguy L.
1983 “Savoirs et rapports sociaux dans l’enseignement secondaire en France ». *Revue Française de Sociologie*. No 2, pp. 227-254.
- Torres J.
2000 *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata (Capítulo V, pp. 153-184).
- Torres, Rosa María
2004 *Justicia Económica y Justicia Educativa: Más allá de la Retórica del Alivio a la Pobreza y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. La Habana: Conferencia magistral en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Abstract_Congreso_Habana_RMT.pdf
- Tyler, Ralph W.
1949 *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO
2004 *Education for All. The Quality imperative. EFA/Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO/LLECE
2000 *Primer estudio internacional comparativo. Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación*. Segundo Informe. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- UNICEF
2006 *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF-Comité Español.
- Valencia Horacio R.
2020 “Empleo e informalidad en Bolivia: 20 años no es nada. Análisis empírico de la evolución de la informalidad (1999 a 2018)”. En: Dufner Georg y Velásquez-Castellanos Iván (Coord.) (2020). *Economía informal e informalidad en una sociedad multiétnica*. La Paz: Plural-KAS, pp. 61-96).
- Van Dijk, A. Teun
1980 *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
2003 *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
2015 Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso y Sociedad*, Vol. 9, Nos 1-2, pp. 15-32.
- Velásquez Aponte, Daysi (comp.)
2015 *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Kimpres/ Universidad de la Salle / CLACSO.
- Vigour, C.
2005 *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Vygotsky L. S.
{1930}1990 El método instrumental. En: A. Álvarez y P. del Río (Eds.). L. S. Vygotsky : *Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Yapu Mario
2009 *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Mesa de Trabajo en Educación / Embajada del Reino de los Países Bajos.
2013 “Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social”. En: *T'inkazos. Revista Boliviana de Ciencias Sociales* (La Paz). Año 16, No 34, pp. 131-152.
2014 *Políticas educativas y las dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia*. En: Díaz-Barriga Ángel y García Garduño José María (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencias de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila (pp. 45-87).
1994 *L'Organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*. Louvain-La-Neuve: CIACO - Université Catholique de Louvain.
2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Estudio de dos centros de formación docente*. Tomo 2. La Paz: PIEB.
2007a “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: Breve reseña histórica”. *Umbrales* 15. pp. 231-286.
2007b “Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 15, No 14, junio.
- Yapu, Mario y Torrico Cassandra
2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lectoescritura y socialización*. Tomo 1. La Paz: PIEB.
- Young M. and Muller J.
2010 “Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge”. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, 2010, Part I.
2007 “Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge”. In: *Theory and Research in Education*, 5, 173. <http://tre.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/173>
- Young Michael
1971 *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

Manual de Currículum de la Reforma Educativa de 1994
Fuente: Biblioteca Digital del Ministerio de Educación (2012).



Compendio legislativo de la Reforma Educativa de 1994 y Portada de la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez
Fuentes: Biblioteca virtual de la Cooperación Alemana en Bolivia y Biblioteca Digital del Ministerio de Educación.

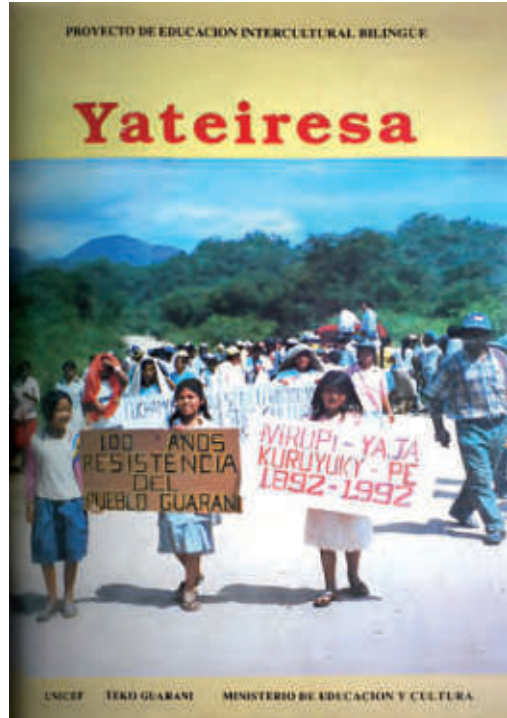


Programa de Estudio de la Reforma Educativa.
Fuente: Biblioteca digital del Ministerio de Educación



Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.
Fuente: Biblioteca digital del Ministerio de Educación

Manual de Educación bilingüe en Teko guaraní, 1993
Fuente: Biblioteca digital del Ministerio de Educación.



Acto escolar en una escuela del área rural del Oriente boliviano
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2014, p. 160.

II POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO

Políticas de formación y profesión docente en Bolivia, 1994-2022

*Luis Fernando Carrión Justiniano*¹

Resumen

El presente capítulo aborda, de manera descriptiva y analítica la actual situación de la formación docente en el país en el marco de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (LASEP), comparándola –en aquellos aspectos en que esto es posible– con la etapa anterior de la Reforma Educativa (RE) e identificando los elementos estructurales que hacen a las diferencias, tanto en el diseño como en los procesos y los resultados, de ambos momentos. Se abordarán, entonces, dos momentos cualitativamente distintos, no sólo por las respuestas que plantearon a la formación docente sino, principalmente, por el horizonte programático al que apuntan y por el punto de partida en el que inician: el primero, RE (1992-2003), que intenta responder a la necesidad de una actualización del sistema educativo boliviano, muy desatendido hasta entonces, pero que lo hace partiendo de políticas prediseñadas y articuladas a condicionamientos de financiamiento de organismos internacionales (lo que la hace muy similar a otras reformas en el contexto latinoamericano de ese período), su horizonte fue el de alcanzar parámetros estandarizados de “modernización” del sistema educativo; y el segundo, la LASEP (2003 - hasta hoy), que parte de una reestructuración total de la sociedad y todos los sectores a partir del proceso constituyente y la consiguiente promulgación de la nueva Constitución Política del Estado, lo que la coloca en un horizonte

1 El autor no sólo ha estudiado y reflexionado sobre la formación docente en Bolivia por varios años, sino que también ha sido parte de las definiciones y aplicaciones de las políticas, programas y acciones en el ámbito nacional en el contexto de la LASEP, por lo que, si bien se ha buscado imparcialidad en la descripción y el análisis, los mismos no están exentos del todo del subjetivismo en la lectura del período mediato.



desafiante de construcción de algo sin más referencias previas que las propias y originales demandas y aspiraciones para responder a la particular realidad de una Bolivia, ahora plurinacional. Estas características centrales, punto de partida y horizonte, dan un acento y unas características muy distintas a ambas: la RE, con un fuerte componente técnico pre elaborado para una aplicación inmediata; la LASEP, con un componente más de principios que poco a poco debieron ir decantando en orientaciones prácticas, con un consecuente ritmo más lento a base de prueba y error, aún en desarrollo.

Palabras Clave: Políticas, formación docente, reformas, Bolivia.

1. Introducción

Uno de los aspectos más polémicos y complejos en el ámbito educativo suele ser el de la formación docente o formación de maestras y maestros; en los últimos años los intentos de transformación de la educación en Bolivia han encontrado en éste una de sus principales preocupaciones, encarándolo desde enfoques y prácticas distintos y, como es obvio, con resultados diversos. Para comprender la formación docente en Bolivia es importante el contexto en el que se desarrolla, pero también el marco de políticas públicas en el que está inserta: La formación docente no tiene sentido en sí misma sino sólo en función a una comprensión de la educación, así como ésta lo está en función a una determinada comprensión de la sociedad. Se forma maestros para mejorar los procesos y resultados educativos y se educa en respeto a la dignidad del ser humano y para garantizar condiciones y viabilidades futuras a una sociedad. Con esta mirada, el documento parte realizando una breve descripción de los principales estudios sobre el tema en Bolivia, para luego presentar el contexto de política pública en el que se inserta la formación docente: las políticas de profesión docente, sus componentes y características. La traducción de éstas políticas en normativa y su comprensión en los contextos en los que se desarrollan cierran la primera parte del documento.

Con el marco general desarrollado, se presenta la descripción y el análisis de la formación docente usando como referente las etapas en las que ésta suele dividirse: la formación inicial, que incluye el proceso de selección, y la formación en servicio, que comprende la formación continua, la postgradual y los programas transitorios de formación complementaria y de adecuación. Finalmente, se esbozan, a modo de balance, algunas conclusiones del análisis comparativo entre la RE y la LASEP desde sus políticas de profesión y formación docente, ambas íntimamente correlacionadas. A partir de ello, se enuncian desafíos para las políticas y su aplicación, y se muestra la necesidad de continuar abordando estudios tanto de la profesión docente como de la formación de maestros en nuestro país.

2. La formación docente en Bolivia como tema de estudio

En el contexto boliviano se puede afirmar que, si bien existen algunos estudios sobre políticas educativas, en general, y de formación docente, en particular, éstos son escasos y muy focalizados en algunos puntos de interés. De la revisión bibliográfica del período 1994 -2020, los estudios pueden ser organizados en tres grupos (Carrión, 2021a).

El primer grupo puede denominarse de evaluaciones generales de la reforma educativa; se trata de análisis de políticas en curso, referidas a la Ley 1565 de RE.

Destacan en este grupo, en orden cronológico, la memoria del seminario taller organizado por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas - CEBIAE, cuya publicación fue titulada como “Políticas Educativas en Bolivia” (2000) en el que participaron Beatriz Cajías de la Vega –quien también publicó “Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia. 1994-1999 (Cajías de la Vega, 2000)–, con un análisis de carácter documental sobre la RE, entonces en curso, y autoridades del Gobierno y del Ministerio de Educación de entonces; además de las participaciones de autoridades educativas, destacan en esta publicación la contradicción entre los objetivos que buscaba el seminario-taller y las ponencias desarrolladas en el mismo: Por un lado, los organizadores del evento destacan la imperiosa necesidad de construir políticas de manera participativa con los actores sociales directamente vinculados al tema educativo y, por otro lado, las ponencias muestran con claridad el centralismo en esferas de gobierno de las decisiones en políticas educativas; es precisamente este contraste el que convierte valioso al documento.

Auspiciado por el mismo CEBIAE, la publicación “Estado de Situación de la Educación en Bolivia” de Pérez S. y Oviedo S. (2002) realiza un balance más completo, técnico y crítico acerca de la implementación de la RE, después de ocho años de su implementación, basándose no sólo en documentación oficial del Gobierno sino también en documentos producidos por la sociedad civil, entre los que destacan los análisis y aportes del Foro Educativo Boliviano. En el documento, Beatriz Pérez y María Oviedo presentan primeramente datos cuantitativos para luego hacer el análisis cualitativo tanto de la educación “formal” –regular o escolarizada– como de la educación alternativa, centrando ambos análisis en tres ejes: el currículo, los docentes y la gestión educativa. El valor de esta publicación radica en la sistematización de las contradicciones de las políticas educativas concebidas unilateralmente por el Gobierno, con las demandas, miradas y aportes de la sociedad civil para la educación.

Más adelante se publica una evaluación aún más completa, por los diversos tópicos que aborda, y más amplia en el tiempo (1992-2002) de la implementación de la RE; se trata de la traducción del texto “The Bolivian Education Reform

1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform” (Contreras y Talavera Simoni, 2003) que en español y para Bolivia se traduce como “Examen Parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002” (Contreras C. y Talavera Simonini, 2004); este documento, como muchos de los estudios que son realizados por encargo, presenta información relevante pero su análisis y valoraciones no están exentas de sesgos, tal como lo demostraron los hechos haciendo que el título y la intención de la versión traducida –“Examen Parcial”– aparezca como inadecuado, ya que resultó en realidad una especie de evaluación final de dicha reforma.

El segundo grupo de estudios sobre políticas educativas, está igualmente centrado principalmente en el tiempo de vigencia de la reforma educativa –1994-2002– y se caracteriza por la focalización de la atención a la formación, casi exclusivamente, de la formación inicial –formación de pre-grado– de maestros, quizá por haber sido uno de los tópicos más conflictivos de la reforma educativa.

“Otras voces, otros maestros” (Talavera Simoni, 1999) es un estudio de las repercusiones de las políticas de formación docente en los primeros años de RE; se trata de una investigación de carácter etnográfico en tres unidades educativas de la ciudad de La Paz –el subtítulo de la obra es muy ilustrativo: “Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998”– que muestra la complejidad y contradicciones existentes entre las políticas normadas y las políticas implementadas, destacando la importancia del involucramiento del maestro como garantía para la concreción de enfoques y paradigmas propuestos desde las esferas técnicas y políticas.

Centrado ya no sólo en la realidad de las unidades educativas sino complementando ésta con la práctica de la formación inicial en los Institutos Normales Superiores –INS– donde se desarrollaba la formación de pre-grado de maestros en el marco de la RE, Mario Yapu y Casandra Torrico (Yapu y Torrico, 2003) publicaron dos tomos de “En tiempos de reforma educativa” (Yapu, 2003), analizando las políticas educativas desde diversos ángulos a partir de estudios de caso en tres unidades educativas y dos INS.

Muy en la línea de la educación sostenida en gran medida por organismos y cooperación internacional, es necesario destacar en un segundo grupo de estudios la publicación del “Informe de evaluación del Proyecto Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe”, publicado con el título de “Nuevos maestros para Bolivia” (Nucinkis, 2005), estudio que enfatiza en la implementación de la educación intercultural bilingüe, como uno de los pocos elementos originales de la RE y su articulación a la formación inicial de maestros de contextos bilingües.

Con una mirada más amplia, en términos temporales, el Ministerio de Educación y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC, publican “La formación docente en Bolivia”



(Lozada Pereira, 2005), un estudio que muestra los avances y estancamientos de la formación docente en Bolivia después de la implementación de la RE.

Más crítico y desde el paradigma de la deconstrucción aplicada a la práctica educativa, el texto “Trasformando la Práctica de Maestros y Maestras desde la deconstrucción” (Anze Obarrio et al., 2000), auspiciado por el CEBIAE, destaca el papel de sujetos de transformación de los docentes y el olvido de dicho papel por parte de los decisores y administradores de las políticas educativas. Una mención especial merece el texto de Rolando Barral, “Reforma Educativa. Más allá de las recetas educativas” (Barral Zegarra, 2005) que con un interés más pedagógico analiza la RE y sus limitaciones a la hora de su aplicación.

Siempre en este segundo grupo de estudios de políticas educativas en Bolivia, con el centro de atención en la formación de maestros, pero ya en contextos de cambio de políticas, de la Ley 1565/1994 a la Ley 070 /2010, destacamos el texto “Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia” (M. Cajías, 2011). Con un valioso recorrido histórico de los principales hitos de la formación docente en Bolivia desde inicios del siglo 20, deja claras las pistas de por qué la formación de maestros ha estado siempre en el debate educativo del país y cómo es uno de los ejes estratégicos para cualquier intento de transformación de la educación. Con base a este estudio y con la participación de Magdalena Cajías, la publicación “Formación Docente” (Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2012) publica una sistematización de la mesa temática sobre políticas educativas en las que se contrastan aquellas aplicadas por la RE y las, entonces, novísimas políticas de formación docente enmarcadas en la Constitución Política del Estado de 2009 y la nueva Ley de Educación de 2010.

En este grupo se destaca también la publicación “Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones” (Lopes Cardozo, 2012), en la que se exponen las tensiones, contradicciones, resistencias y motivaciones de los cambios de las políticas educativas, centradas en la formación inicial de maestros, así como el interés inusitado que despertó en investigadores internacionales la originalidad de la LASEP, de los cuales éste es uno de los pocos ejemplos que llegaron a traducirse al español.

Por último, siempre en el grupo de estudios de políticas educativas con foco en la formación de maestros, se encuentra el texto “Revolución Educativa con Revolución Docente” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2016a) con dos ediciones en español y una en inglés, mismo que presenta de manera sistemática y detallada las políticas de formación docente en el marco de la LASEP articulada a las políticas de profesión docente de este período. El documento presenta además información y data relevante de procesos y resultados en la formación inicial, continua, postgradual y complementaria de maestros.

El tercer grupo lo constituyen documentos sobre las políticas educativas posteriores a la promulgación y en pleno desarrollo de la aplicación de la LASEP; se tiene conocimiento de varios estudios en curso –especialmente en programas de posgrado– que abordan el estudio de las políticas educativas del período posterior al 2010; sin embargo, aquellos concluidos son escasos aún. Entre ellos destacamos, en orden cronológico el análisis comparativo entre la versión original y la Ley 070 promulgada, titulado “Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su Fase de Implementación” (Patzí Paco, 2014) documento crítico a las nuevas políticas educativas basado en las ideas y procesos que el autor fue elaborando en su corto paso a cargo del Ministerio de Educación.

Un documento destacable es el análisis comparativo entre la RE y la LASEP realizado por Jiovanny Samanamud, titulado “Rupturas y Diferencias entre la Ley de Reforma Educativa (1565) y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070): Un Balance Comparativo” (Samanamud Ávila, 2017); el documento presenta no sólo la caracterización de ambas políticas educativas, traducidas en normas y acciones, sino sobre todo los diferentes posicionamientos y comprensiones del papel de la educación respecto a la sociedad y cómo dichos posicionamientos son fundamentales no sólo a la hora de definir las políticas educativas sino también la forma en que marcan profundamente el estilo de gestión de las políticas a la hora de encarar su aplicación.

El Programa de Formación Complementaria - PROFOCOM ha sido la instancia de mayor producción educativa en la historia de la educación en Bolivia, no sólo en lo referido a documentos curriculares, de gestión educativa y de formación del personal del Sistema Educativo Plurinacional en general, sino también en análisis –caracterizados por su carácter de amplia participación– de las políticas educativas en su concepción y aplicación. Entre diversos documentos destacan tres: “Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo I. Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la educación en Bolivia” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2016b); “Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el MESCP II. Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la Gestión Educativa en Bolivia” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2017c); “Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia. Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley N°070” (Ministerio de Educación - Bolivia, 2017a). La actitud crítica y a la vez propositiva desde diversos actores educativos, es el valor principal de los mencionados documentos.

Los estudios y análisis de políticas educativas en Bolivia son escasos, diversos, dispersos, poco desarrollados y con niveles de abordaje que van desde las simples compilaciones a estudios en profundidad con claridad de posicionamientos

epistemológicos, pasando por trabajos “por encargo” de organismos internacionales. Lo evidente es que en el contexto boliviano la investigación sobre políticas educativas aún está dando sus primeros pasos y abriéndose camino mostrando la importancia de contar con lecturas, comprensiones y análisis de este campo y objeto de estudio tan relevante y pertinente para el presente y el futuro de un Estado Plurinacional aún en construcción².

3. La formación de maestros en Bolivia: contexto y marco normativo

Las grandes diferencias existentes entre la RE y la LASEP encuentran su explicación en la diversidad de contextos, puntos de partida y horizontes a los que cada una de ellas responde: Si la Ley 1565 de 1994, responde a un “paquete” de reformas con pretensiones de homogeneización de políticas económicas en la región, asumida y propiciada por organismos de financiamiento internacional; la Ley 070 de 2010, es parte de un proceso social interno traducido en la re-fundación de Bolivia como Estado Plurinacional mediante una Asamblea Constituyente, incluidos sus antecedentes y discusiones hasta su promulgación en 2009. La primera, parte y se explica, entonces, desde las miradas foráneas de la realidad boliviana; la segunda, parte y se explica desde las miradas internas para la renovación de la realidad boliviana (Carrión, 2021b).

Si bien esta diferencia sustancial muestra lo diverso de los enfoques, principios y orientaciones prácticas de ambos procesos de transformación de la educación boliviana, explican principalmente la diferencia del peso histórico y cultural de cada una. Es precisamente ese peso el que va a permear todos los elementos que hacen a la política educativa y a los cambios del sistema educativo del país: currículo, organización académica y administrativa, instancias de participación, peso relativo de los actores, condiciones educativas y, obviamente, el personal docente y su formación.

Sólo con carácter didáctico, en el siguiente cuadro se presentan algunas de las principales diferencias entre la Ley 1565 y la Ley 070, mismas que tendrán una

2 Para investigadores e interesados en la educación en Bolivia es importante destacar la abundante y bien organizada colección de textos que recuperaron documentos valiosos de la historia de la educación en Bolivia, realizada y dirigida por el Lic. Roberto Aguilar Gómez (Ministro de Educación 2008-2019). Toda la colección, en formato impreso y digital, constituye una fuente valiosa para infinidad de estudios. Destacamos sólo algunos de ellos: “Legislación Educativa Boliviana 1825-2014”, Palizza Ledezma (2015); “Historia de la educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación 1826-1998” Arce Martínez (2015); “Pliegos petitorios y acuerdos. Ministerio de Educación y CONMERB - CTEUB 2006-2016” Ministerio de Educación - Bolivia (2017b); entre muchos otros.

influencia sustancial, como es obvio, en la definición de las políticas de profesión y de formación docente.

Tabla 1
Comparativo de aspectos generales de las leyes 1565 de 1994 y 070 de 2010

Ley 1565	Ley 070
Basada en principios, enfoques, orientaciones operativas de los organismos financiadores de los paquetes de reforma neoliberal.	Basada en principios, enfoques plasmados en la “nueva” Constitución Política del Estado.
Elementos comunes con los países de la región que aplicaron los mismos paquetes.	Elementos y experiencias propias en proceso de recuperación y sistematización.
Procesos de participación “aparente” (1993-1994) y orientación tecnicista y modernista (ETARE).	Amplio y largo proceso de participación y discusión (2006 - 2010) con apertura social y cultural, de afirmación de identidades y recuperación de experiencias propias (Congreso de Educación).
Fuertes y permanentes reclamos de actores educativos, traducidos en rechazos de origen a la Ley y su implementación.	Aprobación y apropiación de la Ley y su aplicación por gran parte de los actores educativos y el cuestionamiento por parte de aquellos cuya participación fue relativizada.
Financiamiento externo, tanto en el diseño como en la implementación.	Financiamiento propio tanto para el diseño como para la implementación.
Vigencia legal: 1994-2010. Vigencia real: 1994-2001	Vigencia legal: 2010 hasta hoy. Vigencia real: 2011 hasta hoy.

Fuente: Gaceta Oficial de Bolivia.

Elaboración: Propia.

Todo lo mencionado, explica el contexto y en gran medida la orientación que tomará la formación docente en cada una de las leyes y sus procesos de implementación. En lo que a las políticas de profesión y formación docente se refiere en la normativa, el siguiente cuadro puede brindarnos una mirada sinóptica.

Tabla 2
Comparativo Normativa de profesión y formación docente

RE	LASEP
Constitución Política del Estado (1995) “ Artículo 184. La educación fiscal y privada en los ciclos pre-escolar, primario, secundario, normal y especial, estará regida por el Estado mediante el Ministerio del ramo de acuerdo al Código de Educación. El personal docente es inamovible bajo las condiciones estipuladas por ley”.	Constitución Política del Estado (2009) “ Artículo 96. I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio. II. “Los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua. III. “Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente del magisterio, conforme con la ley. Los docentes gozarán de un salario digno”.

RE	LASEP
<p>Ley 1565 Reforma Educativa (1994)</p> <p>Art. 15. Transformación de las Escuelas Normales en Institutos Técnicos Superiores (INS). Adscripción de los INS a Universidades.</p> <p>Art. 16. Reconocimiento de la formación en Normales con el grado de Técnico Superior para habilitar a estudios de Licenciatura en las Universidades.</p> <p>INS y Universidades a cargo de formación y titulación para maestros interinos.</p> <p>Art. 17. Plantel de los INS con grado de Licenciatura.</p> <p>Art. 52. Financiamiento de los INS mediante el TGN.</p> <p>Art. Trans. 6º y 7º. Plazos para obtener Licenciatura en las Universidades.</p> <p>Art. Trans. 8º y 9º. Proceso para nuevos Reglamentos de Escalafón y Faltas y Sanciones.</p>	<p>Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” N°070 (2010)</p> <p>Art. 2. VI. Inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio.</p> <p>VII. Vigencia del Escalafón del Magisterio.</p> <p>VIII. Derecho a la sindicalización del Magisterio.</p> <p>Art. 31. Formación Superior de Maestras y Maestros.</p> <p>Art. 32. Naturaleza de la Formación Superior de Maestros y Maestras.</p> <p>Art. 33. Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros.</p> <p>Art. 34. Estructura de la Formación de Maestras y Maestros: Inicial, Post gradual y Continua.</p> <p>Art. 35. Formación Inicial de Maestras y Maestros. Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).</p> <p>Art. 36. Exclusividad de la Formación de Maestras y Maestros.</p> <p>Art. 37. Garantía de inserción laboral.</p> <p>Art. 38. Título Profesional a nivel de Licenciatura.</p> <p>Art. 39. Formación Postgradual (Universidad Pedagógica).</p> <p>Art. 40. Formación Continua de Maestras y Maestros.</p> <p>Art. Trans. 5º. Formación Complementaria para la obtención de la Licenciatura, a cargo del Ministerio de Educación, mediante las ESFM.</p> <p>Art. Trans. 7º y 8º. Cierre de los INS privados (Católico y Adventista).</p>

Fuente: Gaceta Oficial de Bolivia.

Elaboración: Propia.

Las profundas diferencias de fundamentación, comprensión, enfoque y visión del papel de la educación en la sociedad y de la formación docente en la educación, entre ambos períodos se traducen en cinco principales elementos completamente novedosos en la LASEP, no sólo en comparación a lo establecido en la RE sino incluso con relación a otros sistemas educativos de la región:

- a. Respeto a la naturaleza y características específicas de la profesión de maestros.
- b. Exclusividad de la formación de maestros a cargo del Ministerio de Educación, a través de sus instancias operativas.
- c. Visión integral de la formación de maestros (formación inicial, continua, posgradual y complementaria)
- d. Formación de maestros como parte del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.
- e. Jerarquización laboral y académica de la profesión docente.

Los lineamientos mencionados se traducen en la visión que cada ley tiene del maestro, lo cual a su vez orientará el diseño y la aplicación tanto de las políticas de profesión como las de formación docente.

Tabla 3
Comparativo Visión del Maestro Boliviano

Dimensión	RE	LASEP
Pedagógica	<p>– <i>Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario (1999)</i></p> <p>Responsabilidad y compromiso con los aprendizajes. Capacidad de adecuación a las características de los estudiantes. Solvencia disciplinar y pedagógica. Manejo de pedagogía activa. Mejora a partir de la reflexión de su propia práctica. Permanente evaluación de los procesos para mejorar. Atención a la diversidad. Procesos de enseñanza lingüísticamente adecuados. Integración educativa.</p>	<p>– <i>LASEP (2010)</i> – <i>Curriculo de Formación de Maestros (2011)</i> – <i>Reglamento General de las ESFM (2013)</i></p> <p>Profesionales investigadores y propositivos. Alto nivel académico, en lo pedagógico y la especialidad. Capacidad de desenvolvimiento en cualquier ámbito de la realidad sociocultural. Solvencia para construir teorías pedagógicas para la nueva educación. Manejo de lengua originaria, castellano y extranjera. Articula la educación al trabajo productivo. Incorpora las tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos. Recrear y maneja estrategias metodológicas integradoras.</p>
Institucional	<p>Compromiso para un clima cooperativo. Trabajo cooperativo con toda la comunidad. Participa en redes de apoyo entre colegas. Conoce y aplica adecuadamente la normativa.</p>	<p>Promueve un ambiente comunitario en la unidad educativa. Identifica y promueve las vocaciones científicas, artísticas y productivas.</p>
Actitudinal	<p>Permanente aprendizaje. Analiza e investiga. Coherencia ética. Tolerancia ante las diferencias. Resuelve conflictos, consensua. Propicia actividades de desarrollo integral. Valora la profesión docente.</p>	<p>Críticos y reflexivos. Conocedores de la realidad. Forma integralmente a la mujer y hombre. Detecta y atiende necesidades educativas especiales. Trabaja con diferentes actores sociales.</p>
Comunitaria	<p>Respeta y recupera la diversidad cultural. Desarrolla el aprendizaje de una lengua originaria. Incluye los problemas de la comunidad en los procesos educativos. Valora la función educativa de la comunidad. Reconoce el derecho de la comunidad y padres de familia en temas educativos.</p>	<p>Compromiso con la democracia, las transformaciones sociales y la inclusión de todos. Comprensión de la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. Vocación de servicio a la comunidad. Respeto la dignidad y derechos del ser humano e incentivar al amor a la Patria. Promueve e incentiva la identidad cultural y lingüística.</p>

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

De la revisión de los perfiles de maestros de la Tabla 3 se puede evidenciar la coincidencia de diversos elementos; la diferencia está en los énfasis: La RE centra al docente en torno al estudiante, a su labor de educador, mientras la LASEP lo hace entorno al contexto social y cultural, asumiendo al docente como educador y agente de cambio social. Ambas posturas son coherentes con los principios ideológicos desde los que parte cada una.

3. Políticas de profesión docente

Los procesos de reformas educativas que encararon la mayor parte de los países latinoamericanos a partir de los años noventa han tenido como uno de sus elementos centrales los cambios en las políticas de profesión y formación docente. Dichos cambios, como se vio en el punto anterior, tenían la clara intención de liberalizar la profesión docente y desmovilizar los poderosos sindicatos de este sector, poniendo énfasis en las capacidades técnicas y soslayando el peso y la responsabilidad social de los docentes.

Muchos de los elementos de esas reformas educativas giraron, entonces, en torno a los cambios en las carreras docentes y en los subsistemas de formación de éstos; paralelamente, la mayor parte de la resistencia a las reformas tuvo su núcleo en el rechazo del magisterio sindicalizado a dichos cambios.

3.1. La centralidad del docente

La centralidad de las políticas de profesión docente en las reformas dio pie a la producción de abundante literatura sobre la docencia y su formación; así se fue reconociendo que entre las condiciones educativas, aquella determinante era la de la docencia:

[...] excluidas las variables extraescolares como el origen socioeconómico de los alumnos, la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado. Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar. (UNESCO, 2007)

El peso de la docencia en los sistemas educativos, su correspondiente importancia a la hora de diseñar y aplicar políticas educativas, quedó posicionado aún después del fracaso, como en el caso boliviano, de la RE y continuó teniendo la misma importancia y atención en los balances y posteriores propuestas, como se vio en la Tabla 2.

La presencia de la docencia en las políticas educativas se mantuvo desde la RE hasta la LASEP, pero con una diferencia substancial: El “error” de fondo, que explica en parte el fracaso de la RE en Bolivia y en otros países de la región, se debió a una comprensión sobre los docentes como el principal obstáculo para implementar los cambios propuestos en educación; esa mirada y valoración peyorativa hacia el magisterio fue la que transversalizó la norma, los diseños, los programas, los discursos, las negociaciones de la RE y fue el engranaje suelto que terminó por hacer paralizar la maquinaria de la misma. Por el contrario, el

“acierto” de la LASEP –y de la Constitución del 2009– fue el comprender que el magisterio y su involucramiento en los cambios educativos son la única garantía para que éstos efectivamente se concreten y que las políticas educativas tengan sostenibilidad en el tiempo.

Efectivamente, los tres elementos mencionados –formación integral, carrera profesional y condiciones laborales– son los pilares de la política de profesión docente de la LASEP; su abordaje articulado ha sido lo que ha permitido continuidad en las políticas educativas, en general, y en las políticas de formación docente, en particular. Una muestra clara de lo mencionado puede verse en la articulación de una gradual oferta de formación en servicio (PROFOCOM, UNEFCO, UP) con la dotación de laptops a cada docente, la mejora, también gradual, de los salarios y el respeto al Escalafón; si los tres elementos no habrían sido atendidos de forma articulada, es muy probable que los programas de formación habrían sido cuestionados y condicionados a la atención de las otras demandas sectoriales. Las escasas movilizaciones y paros del magisterio confederado en el período 2009 - 2019 son clara prueba de ello.

3.2. Las dimensiones y complejidad del magisterio

Antes de ingresar al desarrollo de cada uno de los elementos que componen la actual política de profesión docente, haremos un breve análisis de lo que significa el Magisterio Boliviano en términos cuantitativos; para ello presentamos información de enero de 2006, cuando se cierra definitivamente la etapa neoliberal y el MAS-IPSP asume el gobierno, y de marzo de 2022.

Tabla 4
Cantidad de maestros, por categoría, enero de 2006

<i>Por Categoría</i>	<i>Maestros</i>								
Departamento	Interinos	Quinta	Cuarta	Tercera	Segunda	Primera	Cero	Mérito	Total
Chuquisaca	1.078	2.549	999	661	576	471	519	1.035	7.888
La Paz	2.623	12.095	4.613	3.023	3.082	2.787	2.420	3.276	33.919
Cochabamba	3.076	6.010	1.905	1.189	1.392	1.050	1.313	2.842	18.777
Oruro	307	1.810	943	795	773	596	611	967	6.802
Potosí	1.847	3.559	1.362	1.166	948	875	629	966	11.352
Tarija	640	1.420	574	456	429	444	496	946	5.405
Santa Cruz	5.989	7.383	2.243	1.563	1.557	1.138	1.375	2.176	23.424
Beni	2.325	1.788	415	308	301	116	219	359	5.831
Pando	499	313	48	42	37	27	18	47	1.031
Total Nacional	18.384	36.927	3.102	9.203	9.095	7.504	7.600	12.614	114.429
%	16,07%	32,27%	1,45%	8,04%	7,95%	6,56%	6,64%	11,02%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

Tabla 5
Cantidad de maestros, por categoría, marzo de 2022

Por Categoría	Maestros								
Departamento	Sin categoría	Quinta	Cuarta	Tercera	Segunda	Primera	Cero	Mérito	Total
Chuquisaca	52	1.858	1.103	1.267	1.350	1.185	978	1.693	9.486
La Paz	19	8.214	4.965	4.508	4.869	5.140	4.611	7.530	39.856
Cochabamba	105	5.542	3.763	3.029	3.358	3.079	2.280	3.907	25.063
Oruro	3	1.722	879	769	810	903	939	2.191	8.254
Potosí	30	3.240	1.758	1.619	1.768	1.562	1.398	2.687	14.062
Tarija	61	1.458	879	903	956	1.003	716	1.505	7.481
Santa Cruz	246	10.277	4.234	4.022	3.862	2.889	2.403	3.660	31.593
Beni	110	3.352	1.108	814	710	525	353	586	7.558
Pando	14	1.149	347	252	197	89	69	81	2.198
Total Nacional	640	36.812	19.074	17.183	17.880	16.375	13.747	23.840	145.551
%	0,44%	25,29%	13,10%	11,81%	12,28%	11,25%	9,44%	16,38%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

El primer dato que es necesario subrayar es el crecimiento del magisterio activo en 31.122 maestros (los datos muestran personas, no ítems) en 16 años. En términos de inversión educativa ello representa un crecimiento mayor ya que, como veremos más adelante, el incremento de ítems fue superior a los 40 mil (Figura 2), parte de los cuales se tradujeron en nuevos docentes y parte en saldar deudas históricas como la nivelación de horas a maestros.

En temas de formación docente se debe destacar el dato relacionado a los maestros interinos; la atención con formación y acreditación a maestros interinos comenzó con la RE, estando contemplada en la Ley 1565 (ver la Tabla 2), pero los resultados fueron el aumento de interinos en lugar de su disminución. Con la LASEP este segmento del magisterio fue atendido por el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos - PPMI y, luego, por el Programa de Nivelación Académica, hasta quitar esa categoría de maestros en las estadísticas, como se aprecia en la Tabla 4. Este aspecto también fue trabajado desde la carrera docente, ya que se establecieron normas consensuadas para evitar el ingreso de nuevos maestros interinos.

De los cuadros siguientes se destaca el crecimiento de la cantidad de maestras en el nivel inicial y secundario –la disminución de maestros de primaria responde a situaciones demográficas como la disminución de la tasa de natalidad– que, en ambos casos duplican su número; también destaca el crecimiento y la especialización de docentes para el Sub Sistema de Educación Alternativa y Especial. Desde la formación docente es preciso mencionar la apertura de especialidades como inicial, especialidades para secundaria y para alternativa y especial que no fueron atendidas en el período de la RE. La LASEP afrontó el tema con una planificación

detallada de los procesos de admisión, oferta académica e inserción laboral de los titulados de las ESFM y con el Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria - PEAMS, el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros - PROFOCOM y el Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente - PROACED. El conjunto de dichas acciones logró garantizar maestros con pertinencia académica.

Tabla 6
Cantidad de maestros, por “Sub Sistema” y Nivel, enero de 2006

<i>Por Nivel</i>	<i>Maestros</i>				
	Departamento	Inicial	Primaria	Secundaria	Alternativa	Total
Chuquisaca	332	5.530	1.591	435	7.888
La Paz	1.117	22.823	8.507	1.472	33.919
Cochabamba	763	13.001	4.236	777	18.777
Oruro	272	4.368	1.887	275	6.802
Potosí	534	8.369	2.093	356	11.352
Tarija	242	3.628	1.125	410	5.405
Santa Cruz	1.171	16.511	4.621	1.121	23.424
Beni	298	4.114	1.079	340	5.831
Pando	45	749	174	63	1.031
Total Nacional	4.774	79.093	25.313	5.249	114.429
%	4,17%	69,12%	22,12%	4,59%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

Tabla 7
Cantidad de maestros, por Sub Sistema y Nivel, marzo de 2022

<i>Por Nivel</i>	<i>Maestros</i>						Total
	Departamento	Inicial	Primaria	Secundaria	Alternativa Adultos	Alternativa Especial		Alternativa Permanente
Chuquisaca	543	4.508	3.798	529	106	2	9.486
La Paz	2.519	18.110	17.405	1.529	254	39	39.856
Cochabamba	1.767	11.387	10.707	936	254	12	25.063
Oruro	621	3.530	3.616	348	100	39	8.254
Potosí	812	7.086	5.588	435	98	43	14.062
Tarija	558	3.496	2.882	386	152	7	7.481
Santa Cruz	2.307	14.882	12.665	1.238	470	31	31.593
Beni	520	4.025	2.498	415	82	18	7.558
Pando	157	1.050	820	122	44	5	2.198
Total Nacional	9.804	68.074	59.979	5.938	1.560	196	145.551
%	6,74%	46,77%	41,21%	4,08%	1,07%	0,13%	100,00%

Fuente: UGP-SEP, Ministerio de Educación, reportes estadísticos internos.

El breve análisis de los datos cuantitativos del Magisterio Boliviano muestra las dimensiones y la complejidad de lo que implican las políticas de profesión docente y aquellas de formación docente. Cualquier política o programa vinculado a la atención al magisterio implica inversiones considerables y una logística compleja y detallada.

Con estos elementos aclarados a continuación se hará una descripción de dos de los tres pilares de la política de profesión docente de la LASEP: la carrera profesional y las condiciones laborales; el tercer pilar, la formación docente, será desarrollada con mayor detalle en los siguientes puntos.

3.3. La carrera docente

La política de profesión docente asumida por el actual Sistema Educativo Plurinacional se desprende de la comprensión de la educación como un derecho que debe garantizar pertinencia, relevancia y equidad en la oferta educativa; por ello asume la especificidad de la carrera docente, como un aspecto en el que es el Magisterio Boliviano el que tiene la palabra principal y el Gobierno la articulación con éste y los elementos administrativos que de ella se desprenden. A diferencia de la RE que planteaba, incluso en la Ley y su normativa, la modificación de la carrera docente –esto es, el Reglamento del Escalafón y el de Faltas y Sanciones– a partir de la iniciativa gubernamental, la LASEP e incluso la Constitución de 2009 afirman la vigencia de la carrera docente plasmada en los mencionados reglamentos, sin cerrar las posibilidades de actualizaciones y modificaciones de los mismos, pero no por iniciativa gubernamental sino por decisión del mismo Magisterio.

Actualmente, en la práctica, algunos artículos del Escalafón no son ya aplicables, como los referidos a algunos aspectos de la selección de personal para lo cual se emiten orientaciones prácticas detalladas en consenso entre las Confederaciones y el Ministerio de Educación, o los artículos referidos a los límites de edad para ejercer la docencia, entre otros. Se hace cada vez más imperiosa la necesidad de una actualización y modificación de la carrera docente y han comenzado a pronunciarse voces al interior del magisterio en tal sentido; sin embargo, el efecto político que podría tener una abierta manifestación a favor de la revisión de esta norma, al interior del magisterio o en el gobierno, no hace previsible un inmediato proceso de actualización y modificación.

Sea cual fuere el ritmo de estas revisiones, lo cierto es que la actual política de profesión docente tiene claramente establecido el respeto a la especificidad de la carrera docente, la tuición principal del magisterio sobre la misma, la necesidad de fortalecer la profesión docente para hacerla motivante y promotora de un desarrollo profesional para todos los docentes que les permita un acceso, ascenso y estabilidad vinculada a los procesos y resultados educativos y a la transparencia en los procesos de selección y promoción.

3.4. Las condiciones laborales

El segundo elemento de la política de profesión docente de la LASEP es el referido a las condiciones laborales, lo cual implica aspectos como el reconocimiento salarial, las condiciones de infraestructura, equipamiento, transporte, la diversidad de situaciones en las que la acción docente debe desarrollarse. La atención de estas condiciones laborales se ha traducido en importantes asignaciones de recursos y financiamiento hasta alcanzar niveles históricos. En 2018 la inversión en educación implicó el 8,8 por ciento del PIB del país y un incremento de cerca del 300 por ciento con relación a 2005, un hito histórico no sólo para el país sino también para la región.

Como es de conocimiento general, el mayor porcentaje de la inversión en educación es la planilla del personal docente del sistema educativo, lo cual se muestra a través del incremento de ítems. En el período 2006 a 2019 se aumentaron 49.083 ítems; el impacto de este aumento en la inversión en educación no responde sólo al incremento de los mismos sino también a una gradual y permanente tendencia al incremento salarial al magisterio que entre 2000 y 2005 tuvo un promedio de 4,9 por ciento, mientras que entre 2006 y 2015 fue de 8,7 por ciento, por lo general por encima del incremento salarial nacional de cada gestión.

Si bien las condiciones laborales encuentran su punto central en el reconocimiento salarial del trabajo docente, no se limitan a éste; existe una sostenida mejora de las infraestructuras educativas y del equipamiento, situación que obviamente mejora las condiciones laborales del docente, como lo mejoran también la dotación de laptops para cada maestro; las oportunidades de formación en servicio, tanto para la Licenciatura como para los Postgrados y cursos de actualización han mejorado también las condiciones laborales de los docentes del país.

4. Políticas e institucionalidad de la formación docente

En cuanto a lo que hace a las políticas de formación docente, éstas ya están delineadas de manera general tanto en la Constitución Política del Estado como en la LASEP, tal como se vio en el punto 2. A partir de esos lineamientos en los últimos años se ha establecido una fuerte estructura de formación docente que se traduce en una amplia y diversa oferta formativa.

La RE, por su parte, limitó la política de formación docente a la atención de la formación inicial, centrada en el nivel primario, realizando procesos de formación muy focalizados (directores de unidades educativas principalmente) e incorporando agentes externos a la docencia y a la escuela como los “asesores pedagógicos”. Todo el proceso de formación docente fue tercerizado, es decir delegado o licitado a universidades públicas y privadas, con muy variados resultados.

La RE puso atención a la formación docente traspasando la responsabilidad de la misma del Estado a las universidades, en la lógica de la liberalización de la

profesión docente, limitándose a financiar algunos procesos y a autorizar el cobro por servicios de formación, especialmente de programas de licenciatura.

La política de formación docente de la LASEP descansa en cuatro elementos fundamentales y articulados entre sí:

- a. Una estructura que aborda la formación inicial, la formación posgradual y la formación continua (LASEP Art. 34), cada una con su respectiva institución responsable: ESFM y UA, la UP y la UNEFCO.
- b. Programas transitorios de formación con objetivos focalizados y de alcance nacional: PROFOCOM, PROFOCOM-SEP, PPMI, PEAMS, PROACED, Nivelación Académica.
- c. Tanto las instituciones de formación docente como los programas transitorios están articulados y comparten, de acuerdo a las características de cada programa, infraestructura –de ahí la presencia de la UP, la UNEFCO y de programas transitorios en los ambientes de las ESFM y UA–, equipamiento, actividades de apoyo mutuo e incluso el desarrollo de “actividades formativas conjuntas” organizadas y desarrolladas por todas las instancias mencionadas y ofertadas a maestros de su radio de acción.
- d. La formación docente en sus diversos niveles contempla las etapas del desarrollo profesional de los maestros: selección, pre grado, inserción laboral, especialización posgradual, actualización permanente. La selección y la inserción laboral son elementos que regulan las ofertas formativas y la definición de plazas para las mismas, de acuerdo a las características y necesidades de los contextos.

La concreción de esta nueva estructura de formación docente logró consolidarse en aproximadamente 6 años (2009 - 2014) y no estuvo exenta de dificultades, mucho más teniendo en cuenta que la RE dejó una estructura mínima de formación docente en instancias estatales; como ejemplo, la Unidad de Formación Docente dependía de la Dirección General de Educación Primaria.

Al haber sido constitucionalizada, la formación docente pasó a ser responsabilidad plena del Estado y un derecho para los maestros (CPE Art. 96) y, por tanto, exigible por parte de éstos. Ese nuevo peso e importancia de la formación docente en el marco de la LASEP se tradujo en la creación de una Dirección General, DGM, como parte del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional; con esta posición de la formación docente en la estructura organizativa del Ministerio de Educación, se fortalecieron las políticas de formación docente y su financiamiento.

A partir del nivel central, se operativizó la consolidación de una estructura de formación de maestros muy amplia, con presencia nacional y con diversas

instancias articuladas entre sí. Una cronología general de este proceso se describe a continuación:

Tabla 8
Cronología de la implementación de la estructura de formación de maestros

Fecha	Acción
Junio 2009*	Transformación de los INS en ESFM
Noviembre 2010*	Transformación del Instituto de Formación Permanente - INFOPER en Unidad Especializada de Formación Continua - UNEFCO
Febrero 2010	Inician los Itinerarios formativos de la UNEFCO
Marzo 2010	Inicio de la formación de 5 años en las ESFM
Abril 2010	Inicio del PEAMS
Agosto 2010	Consolidación de las 27 ESFM y 20 Unidades Académicas UA
20 de Diciembre 2010	Promulgación de la LASEP
Septiembre 2011	Aprobación del nuevo Currículo Base de Formación de Maestros para toda educación regular, alternativa y especial
Agosto 2012	Inicia la Primera Fase de PROFOCOM
Octubre 2014	Primera promoción de PROFOCOM (Licenciatura)
Noviembre 2014	Comienza a funcionar la Universidad Pedagógica - UP (Postgrado)
Diciembre 2014	Primera promoción de las ESFM y UA
Febrero 2015	Primera oferta formativa de cursos de posgrado de la UP
Febrero 2015	Currículo actualizado de formación inicial

* Si bien la LASEP norma las ESFM y la UNEFCO, la transformación de ambas instancias fue anterior a la promulgación de la Ley (diciembre de 2010), con base a los lineamientos de la Constitución de 2009.

Fuente: Ministerio de Educación 2016 la DGM 2016a.

Elaboración: Propia.

Si bien con el inicio de actividades de la UP, en febrero de 2015, se logró cumplir con lo establecido para la formación docente en la LASEP, el proceso implicó una amplia tarea de aspectos académicos y administrativos que se refleja en la abundante normativa que respalda y detalla dicho proceso. En el Anexo 1 se muestran las Resoluciones Ministeriales que operativizaron las políticas de formación docente en Bolivia, emitidas en el período 2009-2018.

Las acciones académicas, normativas y administrativas lograron conformar lo que hoy se conoce como “estructura de formación de maestros”, como una única realidad que comprende instituciones, programas, prácticas, modelos de acción, metodologías y modalidades formativas, personal especializado, infraestructura y equipamiento dedicados a una amplia oferta formativa que cambió radicalmente la ausencia de oportunidades de formación para maestros de parte del Estado y la consecuente demanda de los mismos³ a través de sus Confederaciones y Federaciones.

3 Es interesante analizar la permanente presencia de las demandas de formación presentes en todos los pliegos petitorios, tanto de la CONMERB como de la CTEUB, desde 1994 a 2014 y cómo a partir de 2015 esta demanda dejó de estar presente en los mencionados pliegos.



Para 2019 el encontrar personal para estas tareas dejó de ser una dificultad, el Sistema Educativo Plurinacional tenía abundantes docentes habilitados académica y prácticamente para encarar los diversos procesos formativos. Este largo camino de construcción y consolidación de la estructura de formación docente tuvo un paréntesis negativo entre noviembre de 2019 y noviembre de 2020; como consecuencia de la ruptura constitucional y el gobierno transitorio instalado en el país sumado a la pandemia del COVID-19 y sus efectos; se vio un proceso de intento de desmantelamiento de esta estructura, en parte por un gran desconocimiento de la misma y sus alcances –de haberse conocido éstos, muchos de los desafíos en educación regular, surgidos a raíz de la cuarentena, pudieron haber sido abordados de manera masiva y ágil–, en parte por una mediocre visión de reemplazo del personal especializado en las diversas instancias para colocar otro improvisado y por la mala lectura del carácter transitorio de ese gobierno y sus acciones.

A partir de diciembre de 2020 y con un gobierno que continúa las políticas públicas iniciadas con la Constitución y la LASEP, se está viviendo un momento de “recuperación” de las políticas de formación docente y de la estructura construida para su aplicación, misma que ha mostrado varias limitaciones. Actualmente se está viendo una especie de administración de lo ya instaurado, pero con debilidades técnicas, escasa comprensión de las políticas de formación docente y de las políticas de profesión docente que les da sentido.

5. Selección y formación inicial de maestros

5.1. Pertinencia académica y pertinencia cultural como criterio para procesos de selección de candidatos a la docencia

La formación docente no comienza con la formación inicial –formación de pregrado– sino con los procesos de selección de quienes serán los futuros docentes en las escuelas; ello debe estar en función a las necesidades –en términos cualitativos y cuantitativos– de personal docente del sistema educativo, en general, y a las de las distintas regiones, en particular. Las necesidades del sistema educativo giran en torno a definiciones pedagógicas y curriculares, como el modelo o enfoque educativo, los niveles de educación, las áreas o especialidades, los énfasis o ejes sociales y de matriz productiva del país; es la búsqueda de la “pertinencia académica”.⁴ Las necesidades regionales, por otro lado, giran en torno a las ca-

4 Por pertinencia académica se entiende la posesión de competencias educativas de orden pedagógico, didáctico y disciplinar acordes al nivel y la especialidad o área en la que ejerce la docencia. Por pertinencia cultural entenderemos la comprensión, identificación –o el respeto profundo–, la profundización y fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas propias del contexto territorial y geográfico. (Carrión F. 2021c)



racterísticas geográficas, económico productivas, pero principalmente en el caso boliviano, en torno a las características culturales y lingüísticas; es la búsqueda de la “pertinencia cultural”.

El conjunto de estas necesidades y la intencionalidad política establecen los criterios y procesos de selección. Si el sistema educativo responde a un enfoque homogeneizador, no se realizarán diferenciaciones en los procesos de selección y se establecerán criterios estándar para los mismos; si el enfoque es excluyente, se separará la formación de maestros urbanos de la formación de maestros rurales, en función a dos realidades que se excluyen entre sí; si el enfoque es de atención a la diversidad, los criterios de selección tomarán en cuenta la democratización de oportunidades para todos los contextos.

Principalmente el segundo enfoque es el que aplicó la RE, toda vez que mantuvo y fortaleció el esquema rural y urbano, estableciendo INS para uno u otro contexto; el enfoque intercultural y bilingüe de la reforma estableció que sólo ciertos INS fueran interculturales y bilingües, los ubicados en áreas rurales. Ello se reflejó en el proceso de cierre de varias normales, principalmente en áreas rurales, hasta quedar un total de 24 normales transformadas en INS, 22 financiadas por el Estado a través de licitaciones a universidades públicas y privadas y 2 privadas confesionales. En Anexo 2 se muestra la lista completa de INS.

Por el contrario, el carácter plurinacional establecido en la Constitución, traducido en parte en el eje de intracultural, intercultural y plurilingüe de la LASEP, orientó la formación inicial de docentes como única en cuanto a lo académico e institucional y diversa en cuanto a las características de los contextos a los que debe atender (LASEP, Art. 32), por ello se adscribe al tercer enfoque mencionado, el de atención a la diversidad.

Las definiciones sobre la ubicación de los centros de formación inicial de maestros, así como su dependencia son, entonces, la concreción de los enfoques mencionados o de la combinación de los mismos. Esto explica el proceso de desconcentración de los centros de formación inicial de docentes en la que se basó la LASEP, ello implicó tanto la re-apertura de normales que fueron cerradas durante la RE como la creación de nuevas. La desconcentración también implicó la creación de una nueva figura: la Unidad Académica - UA, que es una unidad dependiente administrativamente de una ESFM. Así, los centros de formación inicial de maestros pasaron a ser un total de 47: 27 ESFM y 20 UA, todas públicas y dependientes del Ministerio de Educación. En Anexo 3 se muestra la lista completa de ESFM y UA.

No se trata, en este caso, simplemente de cobertura o acceso a la educación superior para futuros docentes; las condiciones y oportunidades para que jóvenes de contextos rurales accedan a la formación docente garantizan, en cierta medida, que los futuros docentes tengan, ya de inicio pertinencia cultural y lingüística para adquirir la pertinencia académica en su formación de pregrado, a lo que se suma



el contar con las condiciones, materiales y de identidad, para que los mismos, una vez titulados, puedan incorporarse al trabajo docente en sus propios territorios de manera estable.

Si la RE optó por separar los INS en rurales y urbanos, la LASEP desconcentró la presencia de centros de formación inicial de docentes y generó mecanismos de oportunidades de formación docente para jóvenes de pueblos indígena originario campesinos, que se tradujeron, además de la mayor presencia de ESFM y UA en contextos rurales, en una modalidad de admisión que promocionaba a los bachilleres de contextos de estos pueblos. Conocida como “modalidad B” –para diferenciarla de la, hasta 2009 única modalidad (“A”) mediante examen de conocimientos– para pueblos indígena originario campesinos, estableció criterios que fueron perfeccionándose con los años, como el de pertenencia a una comunidad, mejores promedios de la secundaria, manejo de la lengua originaria, en los contextos donde correspondía, hasta el compromiso de retorno a sus comunidades de origen, tanto para las prácticas docentes comunitarias –experiencias graduales y anuales de incorporación al trabajo docente como parte de la formación inicial– como en la inserción laboral una vez titulados. Esta “Modalidad B” representa el 20 por ciento del total de admitidos anualmente en las ESFM y UA.

Por otro lado, la dependencia de estas instituciones dedicadas a la formación inicial de maestros es un elemento central para los resultados de ésta: en algunos países tanto las universidades públicas como las privadas suelen contar con la autorización del Estado para la formación docente; en estos casos la implementación de las políticas educativas respecto al tipo de docentes que un sistema educativo requiere suele depender de la capacidad de negociación y de los mecanismos de seguimiento que tenga el Estado para que las instituciones universitarias desarrollen procesos de selección y formativos acordes a los lineamientos estatales.

Además de los intereses creados que giran en torno a las decisiones del tipo de instituciones encargadas de la formación de pre-grado para docentes, las posibilidades de formar docentes que garanticen tanto la pertinencia académica como la cultural, pasan por el currículo oficial para esta formación y por las condiciones para el desarrollo del mismo; nuevamente cabe el análisis del posicionamiento del sistema educativo respecto a la atención real a la diversidad e identidad, a una atención de ésta de forma simplemente enunciativa o la definición de homogeneización.

Un debate en este punto, suele ser el diferenciar grupos de docentes: docentes urbanos y docentes rurales. El debate y la práctica son amplios en la región y variado en sus soluciones. De manera sintética se puede indicar que el problema no debe plantearse entre unicidad de la docencia o diversidad de ésta; el planteamiento no pasa por la “o” sino por la “y”: unicidad de la docencia en cuanto al nivel académico, la jerarquía profesional y las condiciones laborales “y” diversidad docente en cuanto al currículo de formación, las modalidades de atención y el contexto para el que se forman.

En Bolivia, la RE optó por entregar la formación docente a las universidades; con el argumento de mejorar la formación docente y el pre concepto de que las instituciones públicas no garantizan calidad, la licitación de los INS era el primer paso hacia la liberalización de la profesión docente que se diluiría entre las otras ofertas profesionales de las universidades. Por el contrario, la LASEP asume una política de formación docente como una obligación del Estado, en tal sentido incluyó un proceso de recuperación de los centros de formación docente para jerarquizarlos y fortalecerlos. Así pasó a tener la exclusividad de la formación de maestros (LASEP Art. 36), a través de las ESFM y UA.

Estas políticas tienen su explicación no sólo en posicionamientos ideológicos y políticos sino también en aspectos muy prácticos: Ya se mencionó que la RE, una vez licitados los INS, centró su atención, casi exclusivamente, en la formación de maestros de primaria (“polivalentes” y de “tercer ciclo”); las universidades que se adjudicaron los INS recibieron estudiantes “normalistas” sin ninguna planificación ni atención a las necesidades de las regiones en cuanto a cantidad de docentes por nivel y especialidad, llegando a saturar el sistema con maestros de primaria, creando una situación muy grande y conflictiva de desocupación en docentes titulados, por un lado, y fomentando la improvisación de docentes especialmente para secundaria y las llamadas áreas técnicas.

Tabla 9
Datos de matrícula de las ESFM - UA y de cantidad de egresados sin cargo, 2010 - 2018

Departamento	Nuevos “Normalistas” por gestión								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Chuquisaca	970	758	0	500	0	361	225	172	259
La Paz	2.433	2.020	0	1.184	0	970	700	808	890
Cochabamba	936	899	0	554	0	442	350	351	476
Oruro	788	752	0	444	0	362	225	235	283
Potosí	1.037	1.090	0	625	0	457	325	353	391
Tarija	486	469	0	325	0	266	175	189	206
Santa Cruz	1.331	1.110	0	723	0	516	500	495	606
Beni	567	530	0	368	0	267	200	201	201
Pando	210	218	0	218	0	176	175	164	175
Totales	8.758	7.846	0	4.941	0	3.817	2.875	2.968	3.497
Egresados sin Cargo	21.073	22.122	21.121	19.327	17.292	12.423	17.245	13.217	10.411

Nota: No se conocen datos anteriores al 2006.

Fuente: DGF 2019.

Ante esta situación los procesos de selección debieron tomar en cuenta el exceso de maestros desocupados, principalmente de primaria, toda vez que con

el Art. 37 de la LASEP el Estado se obliga a garantizar la inserción laboral de los maestros titulados. Ello se tradujo en diversas acciones: Una planificación detallada para articular la oferta de especialidades, por regiones y en las cantidades previstas, con las proyecciones de demandas en todo el territorio nacional; mecanismos de incorporación de docentes titulados, cambios de especialidades de docentes de primaria para áreas de secundaria o inicial mediante programas formativos como el PEAMS y el PROFOCOM.

A raíz de esta planificación se debieron ir disminuyendo gradualmente las plazas para las ESFM y UA en cada proceso de admisión, e incluso, como se ve en la Tabla 11, no hubo admisiones en las gestiones 2012 y 2014, situación que no estuvo exenta de cuestionamientos y movilizaciones, pero cuyos resultados fueron la gradual disminución de titulados sin trabajo, hasta llegar a partir de 2019 a procesos de inserción laboral casi equilibrados entre las titulaciones y las demandas de nuevos maestros, con diversidad de situaciones en las regiones.

5.2. La formación inicial de docentes

De la misma manera que la comprensión del papel de la educación en la sociedad, define los criterios de selección para el futuro personal docente de un sistema educativo, la organización curricular y académica de la formación inicial, responde a ésta.

En el caso de la RE el currículo de formación inicial se centró, principalmente en la educación primaria: maestros polivalentes para el primer (1er. a 3er. año de escolaridad) y segundo (4to. a 6to año de escolaridad) ciclos y maestros por áreas para el tercer ciclo (7mo. y 8vo. año de escolaridad), para lo cual se contó con un Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999), menor énfasis tuvo la educación inicial, que también tuvo su Diseño Curricular Base (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000).

Los diseños curriculares mencionados, basados en el constructivismo -enfoque educativo ecléctico común a todas las reformas educativas inducidas en la región-, contemplaban tres años de formación (divididos en 6 semestres más uno de “nivelación académica”) con un total de 3.600 horas, para otorgar el título de maestro con un nivel académico equivalente al de Técnico Superior; esta carga horaria estaba organizada en función a cuatro ámbitos de formación: formación general, formación docente e investigación, formación especializada y formación personal; a ello se sumó un “tiempo de libre disponibilidad”.

El ámbito de formación general, que sumaba 11 módulos equivalentes al 24 por ciento del total, contemplaba áreas de formación psicopedagógica, gestión, integración educativa y TICs, comunes a todas las especialidades (inicial, polivalente y las de 3er. Ciclo). El ámbito de práctica docente e investigación, que sumaba 4



módulos equivalentes al 9 por ciento del total, contemplaba un proceso gradual de experiencias en unidades educativas. El ámbito de formación especializada, que sumaba 20 módulos equivalentes al 45 por ciento del total, trabajaba áreas propias de cada especialidad. Formación personal, que sumaba 5 módulos equivalentes al 11 por ciento del total, incluía el aprendizaje de una lengua originaria, liderazgo y ética y responsabilidad social. El tiempo de libre disponibilidad, sumaba 5 módulos equivalentes al 11 por ciento del total, incluía módulos que eran definidos por cada INS en función a las características del contexto.

Este currículo de formación inicial de docentes, con las características mencionadas, tuvo vigencia desde 2000 hasta 2004, posteriormente, ante el gradual desconocimiento de la RE, fue siendo modificado en diversos momentos, tanto por orientaciones del propio Ministerio de Educación cuanto por criterios específicos de las universidades que se habían adjudicado la administración de los INS.

Es importante caracterizar el apoyo técnico a los INS en aquella etapa. Si bien la selección del personal directivo, administrativo y docente estaba a cargo de las universidades que se adjudicaron la administración de los INS, el Ministerio de Educación apoyó los primeros años de implementación del Diseño Curricular de Primaria con diversos eventos de capacitación tanto a personal directivo como docente, principalmente en la apropiación del mencionado currículo y del enfoque constructivista; estas capacitaciones eran organizadas por el Ministerio de Educación y apoyadas administrativamente por la universidades. A este proceso formativo común para todos los INS, se fueron sumando otros con población o temáticas más focalizadas, entre los principales destacan: el Programa PINS-EIB, dirigido a la instalación de la educación intercultural bilingüe - EIB en INS ubicados en contextos rurales, el programa fue coordinado por la cooperación técnica alemana (GTZ) y obtuvo importantes resultados; el resto de iniciativas se pueden agrupar en eventos para instalar temáticas y sensibilidades específicas de interés tanto de organismos internacionales como de organizaciones no gubernamentales - ONG asentadas en el país, algunas de ellas con alcance nacional y otras centradas en algunos INS específicos.

En el marco de la LASEP y ya con los INS transformados en ESFM, se aprobó el “Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional” (Ministerio de Educación, 2011). Este documento, a diferencia de los anteriormente descritos, se caracteriza por tres elementos centrales: Está basado en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - MESCP, un enfoque educativo propio y original, construido con base a los lineamientos de la Constitución Política del Estado de 2009, un largo y participativo proceso de recuperación de experiencias educativas bolivianas y los principios, bases y fines de la educación establecidos en la LASEP; el segundo elemento es su carácter integral, ya que presenta tanto los lineamientos para la formación inicial, como para la formación continua y posgradual; el tercero comprende la incorporación del diseño curricular



de formación inicial tanto para el Subsistema de Educación Regular –por tanto contiene las orientaciones y mallas curriculares para educación inicial, primaria y las diversas especialidades de educación secundaria– como para el Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Con base a este currículo de 2011 la oferta de especialidades para docentes pasó de 19 especialidades, la mayor parte de las cuales no estaban generalizadas en los INS, a una oferta de 27 especialidades por parte de las ESFM y UA.

El actual currículo de formación inicial de la LASEP ha sido desarrollado en dos momentos: el primero de 2011 y el segundo en 2015, que incorporó los ajustes a los currículos de educación inicial, primaria y secundaria, así como los avances en la profundización y concreción del MESCPC y el consiguiente desarrollo curricular trabajados principalmente por el PROFOCOM desde 2012.

La estructura del currículo de 2011 contemplaba los principios y ejes articuladores previstos en la LASEP y organizaba, de una manera forzada y por tanto poco práctica, las unidades de formación con base a los campos de saberes y conocimientos establecidos en el Subsistema de Educación Regular. También establecía dos ámbitos de formación: la formación general y la formación especializada. Esta primera estructura respondió a un sistema anual de formación de 5 años, en los que los dos primeros eran comunes a todos los niveles y especialidades y los tres últimos eran específicos para cada especialidad. Esta forma de definir los ámbitos se debió al hecho de que esta nueva formación inicial comenzó en 2010, antes de la promulgación de la LASEP; al no tener aún definidos los currículos de los Subsistemas y niveles educativos y teniendo sólo los principios generales para un Sistema Educativo Plurinacional, se optó por una solución que diera dos años de formación general para todas las especialidades, mientras se iban definiendo los insumos para la formación docente desde los respectivos Subsistemas.

La carga horaria que contempla el currículo de 2011 es de 5.280, distribuida en 5 años de formación, para otorgar el título de maestro con grado académico de licenciatura. La distribución de la carga horaria, resultante de esta forma de organización curricular comprende un total de 1.760 horas de formación general y 3.520 horas de formación especializada.

No se trató de una simple actualización curricular sino de una deconstrucción y re-construcción de la educación y por tanto del rol y las características de la formación docente; ello se tradujo en diversas debilidades e improvisaciones que, gradualmente fueron superadas hasta llegar a 2015 con un nuevo currículo de formación inicial de docentes mucho más asentado y estructurado; este segundo currículo, que tuvo reajustes importantes en 2017, mantuvo la carga horaria y el MESCPC pero incorporó los avances de definiciones curriculares, tanto del Subsistema de Educación Regular –cuyo currículo oficial fue aprobado en 2014– y principalmente los elementos de desarrollo concreción curricular trabajados por el PROFOCOM y gradualmente aplicados por los maestros de todo el país. Se

fortaleció la formación especializada y la incorporación de una modalidad mixta: dos primeros años con modalidad anual y énfasis en la formación general y común, y los tres últimos con modalidad semestral y énfasis en la especialidad. La formación general se redujo a 1.560 horas, equivalente al 30 por ciento, y la formación especializada subió a 3.720 horas, equivalente al 70 por ciento. Se fortalecieron además los Talleres Complementarios de Lengua Originaria y se incorporaron los Talleres Complementarios de Formación Integral, con énfasis en actividades artísticas y técnica productivas.

Ya se ha mencionado que las ESFM asumen la educación intracultural intercultural y plurilingüe, por lo que el currículo contempla para todos los estudiantes “normalistas” el manejo de una lengua originaria y su incorporación en los procesos educativos de acuerdo al contexto en el que vayan a desarrollar su labor docente. Para este efecto se incluyeron no sólo horas en la malla curricular de todos los años de formación sino además se implementaron los Talleres Complementarios, con mayor carga horaria y la contratación de docentes específicamente dedicados a esta tarea. Los resultados fueron mejorando gradualmente pero sin alcanzar los objetivos propuestos, entre otras causas por la falta de normatividad de las lenguas, por la carencia de vocabularios técnicos para todas las áreas, por las dificultades de contar con material de apoyo y, sobre todo por el incipiente desarrollo de didácticas y medios específicos para el aprendizaje de lengua originaria y su incorporación en los procesos educativos.

A partir de 2015 también comenzó la publicación de la Revista “Pro-Vocaciones” con dos versiones, una para artículos elaborados por docentes de las ESFM y UA, y otra para artículos elaborados por estudiantes. La revista y los artículos que pasaban por procesos de selección cada vez más masivos y rigurosos, no sólo fue una estrategia para fomentar la investigación y la producción de conocimientos sino el resultado de la reflexión y profundización del MESP en las ESFM y UA. Varios de los artículos publicados están redactados en lenguas originarias. Esta publicación se mantuvo activa y con dos publicaciones anuales, tanto de docentes como de estudiantes, de forma regular hasta 2019.

En cuanto a la gestión de los centros de formación inicial, se puede indicar que en tiempos de la RE ésta se delegó a las universidades; como resultado se tuvo que cada universidad aplicó su normativa administrativa, con mayor o menor grado de adecuación, a la gestión del INS a su cargo, ello trajo consigo una situación completamente heterogénea, por lo general con graves descuidos tanto en la inversión en equipamiento e infraestructura como en temas legales como los derechos propietarios de los predios de los INS.

Uno de los desafíos para la LASEP fue la re-estructuración institucional de las ESFM, no sólo en lo académico - curricular, sino también en lo institucional - administrativo. Un primer momento para este fortalecimiento de la gestión de los centros de formación inicial de maestros fue la elaboración, ampliamente

participativa, y aprobación del “Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas” de 2013. Este documento recoge una serie de reglamentos tanto académicos como administrativos para todas las ESFM y UA, la normativa incorporada incluye:

- Lineamientos generales para la excelencia académica de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros/Unidades Educativas (ESFM/UA).
- Reglamento General de las ESFM/UA.
- Manual de organización y funciones ESFM/UA.
- Reglamento de creación, conformación y funcionamiento de los Consejos Educativos de las ESFM/UA.
- Reglamento de licencias, reincorporaciones y transferencias de las y los estudiantes de las ESFM/UA.
- Reglamento de convivencia y permanencia estudiantil en las ESFM/UA.
- Lineamientos de la investigación educativa, producción de conocimientos y la práctica educativa comunitaria.
- Reglamento procedimental de la investigación educativa, producción de conocimientos y la práctica educativa comunitaria.
- Reglamento de evaluación del proceso formativo en las ESFM/UA.

Este compendio normativo consiguió, por una parte, regular el funcionamiento académico y administrativo de las ESFM y UA con base a principios y criterios comunes, pero, por otra parte, logró comenzar la concreción de un nuevo modelo de gestión institucional y académica. De la experiencia y aplicación de esta normativa, derivó el “Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas. Versión 2018”, mismo que además de complementar y actualizar la normativa de la versión de 2013, incorporó los siguientes reglamentos:

- Reglamento de las Residencias Estudiantiles de las ESFM/UA.
- Reglamento procedimental de otorgación de Diploma Académico de las ESFM/UA.
- Reglamento de Trabajo de Grado de formación inicial de maestras y maestros de las ESFM/UA.
- Reglamento de Talleres Complementarios de Formación Integral (TACFI) en las ESFM/UA.
- Reglamento de Talleres Complementarios de Lengua Originaria y Lengua Alternativa (LSB).

Las políticas públicas que no contemplan financiamiento real para su aplicación, suelen quedar como simples documentos enunciativos, por ello es importante

dedicar unos párrafos al componente de financiamiento de las políticas de formación docente en general y de formación inicial en especial.

Hasta 2012, existían diversos niveles salariales para funciones similares –directivos, docentes, administrativos, servicio– en las ESFM, ello se complejizaba además por la existencia de ítems con diversa asignación horaria, por una parte, y, por otra por la existencia de ESFM con sobreabundancia de ítems, por lo general las instituciones más antiguas, y otras con carencia de ítems o ítems “prestados”. Esta situación fue encarada entre las gestiones 2012 y 2016, hasta llegar a un reordenamiento completo que garantizó la cantidad de ítems suficientes para todas las ESFM y sus UA, incluidos los cargos nuevos de acuerdo a la nueva estructura organizativa de 2013 y su ajuste en 2018, así como la nivelación de los montos salariales y de carga horaria para todos los docentes, directivos y administrativos.

En cuanto al equipamiento e infraestructura, la inversión en las ESFM y UA fue de montos históricos; el descuido de estos aspectos durante la administración de los INS por parte de las universidades en tiempos de la RE, sumada a la desconcentración y creación de nuevas ESFM y UA, explica los montos que muestra la Tabla siguiente.

Tabla 10
Resumen: Inversión en ESFM y UA, 2010-2018

Componente	Montos en Bs.	Montos en \$us
Infraestructura	155.145.257	22.290.985
Equipamiento y mobiliario	61.057.908	8.772.688
Conectividad	3.383.980	486.204
Total inversion Bs.	219.587.145	31.549.877

Fuente: Elaboración propia con base a datos de la DGFM y la Unidad de Infraestructura del Ministerio de Educación, 2018.
Fuente: Elaboración propia.

6. Formación de maestros en servicio: continua, complementaria y posgradual

Si en lo que respecta a formación inicial las diferencias entre la RE y la LASEP son muy marcadas, en lo que a formación de docentes en servicio se refiere, las mismas adquieren mayores dimensiones. En la RE este componente prácticamente fue inexistente y con clara tendencia a pasar la responsabilidad del Estado a otras instancias como las universidades, la cooperación y las ONG; mientras que en la LASEP se potenció en gran manera a partir de la constitucionalización de la formación en servicio.

En efecto, la RE diseñó y desarrolló una estrategia de actualización y formación docente con varios componentes desarticulados entre sí y alejados



de las necesidades y demandas del Magisterio. Tal es el caso de los “asesores pedagógicos”, pensados como una instancia, si bien conformada por docentes seleccionados, externa a la unidad educativa y a la estructura de administración educativa. El proceso de formación de los asesores pedagógicos estuvo a cargo de universidades contratadas por la administración educativa para el efecto, su principal rol era la capacitación de los maestros de primaria y el acompañamiento de la aplicación de la RE en las mismas unidades educativas, para ello contaron con material publicado y distribuido en forma masiva, consistente principalmente en documentos de orientación para el desarrollo curricular, módulos para los estudiantes de los primeros años de escolaridad y fascículos explicativos (“Jeroatas”) con temáticas priorizadas para la aplicación. Los resultados de esta estrategia fueron relativos y más de carácter formal, toda vez que, sumado al rechazo del magisterio sindicalizado a la RE, la presencia exigente y de “control” de los asesores pedagógicos en las unidades educativas generaron desconfianza en los mismos; ello luego derivó en críticas a su trabajo, a la estrategia misma y a los criterios administrativos definidos para ésta, como la diferenciación salarial entre maestros y asesores pedagógicos.

Otro aspecto relevante fue la delegación a las universidades públicas y privadas de programas para obtener el título de Licenciatura que partieran asumiendo el nivel de Técnico Superior que se dio al título normalista (RE, Art. 16). Ya se han mencionado las dificultades de esta política y el consecuente rechazo de las mismas por parte del Magisterio.

Con una historia que tuvo incidencia en la definición de mantener y transformar la única instancia dependiente del Ministerio de Educación a cargo de procesos de formación de maestros en servicio, el Instituto Superior de Educación Rural - ISER, fue transformado en Instituto de Formación Permanente - INFOPER, que incluyó un proceso de desconcentración con oficinas en cada capital de departamento y la sede nacional en Tarija. Inicialmente esta instancia re estructurada coadyuvó con las universidades contratadas para el desarrollo de cursos dirigidos especialmente a directores de unidades educativas, progresivamente fue desarrollando procesos formativos más abiertos y de propia iniciativa.

Se desarrollaron otras acciones de formación de docentes en servicio durante la etapa de la RE, pero las mismas, si bien contaron con la autorización del Ministerio de Educación, fueron diseñadas, financiadas y desarrolladas por otras instancias. Tal es el caso del PROEIB Andes, programa de formación principalmente posgradual en temas de interculturalidad y educación bilingüe, no sólo para Bolivia sino para los países vecinos. Con financiamiento externo, este programa se articuló a la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, con grandes e influyentes resultados y con vigencia hasta la actualidad.

Instancias vinculadas a la cooperación internacional y las ONG también desarrollaron formación a maestros en servicio, con distintas temáticas, alcances y



estrategias formativas, la mayor parte de ellas autorizadas por el Ministerio de Educación y con procesos y resultados muy variados.

En el marco de la LASEP, por el contrario, la formación de docentes en servicio ha sido uno de los aspectos más trabajados con diferencias, respecto a la RE, no sólo cuantitativas sino de carácter estructural: La comprensión del maestro como la única garantía para incorporar cambios en la educación y no como un obstáculo para los mismos es lo que explica que la apuesta para la implementación del MESCP haya sido una contundente, diversa y sostenida oferta de procesos de actualización con y sin titulación académica desde el Estado. La Constitución de 2009 incorpora por primera vez en la historia una mención a la formación de maestros en servicio (Art. 96, II), ello se traducirá en la LASEP en la definición de una estructura de formación docente que, además de la formación inicial, contempla la formación posgradual (Art. 39), la formación continua (Art. 40) y la formación complementaria (Disposición Transitoria 5ta.), cada una de ellas con su respectiva instancia responsable, personal, presencia nacional y acciones específicas y acciones de articulación.

Para la formación continua de maestros se transformó el INFOPER en Unidad Especialidad de Formación Continua - UNEFCO, manteniendo su sede nacional en Tarija y fortaleciendo progresivamente sus oficinas en cada capital de departamento. En 2010 la UNEFCO comienza una novedosa modalidad de formación de maestros en servicio denominada “itinerarios formativos” la cual consiste en articular el proceso formativo con la práctica y la producción educativa del docente; ello puede parecer ahora una obviedad, pero no lo era cuando lo normal en los procesos formativos a cargo de algunas universidades simplemente consistían en procesos de información desligados de la realidad educativa cotidiana y sin efectos en la misma. Los itinerarios formativos de la UNEFCO desarrollaron una metodología que tuvo mucha influencia en posteriores programas formativos, ésta se estructuraba con base a tres momentos: El primero la sesiones presenciales, en las que los facilitadores trabajaban contenidos y orientaciones prácticas respecto a la temática de cada curso; el segundo momento es el de la aplicación en la práctica educativa de acuerdo a las orientaciones recibidas y el registro de la misma; finalmente está la socialización, momento en el cual los maestros comparten los resultados de sus prácticas y los facilitadores refuerzan los contenidos. Esta metodología fue luego adoptada y adaptada por el PROFOCOM.

Los cursos reciben certificación oficial, reconocida para los procesos de compulsas, tienen un costo subvencionado para los maestros y son desarrollados en diversas modalidades: semipresencial, a distancia y en línea; ello ha permitido que la oferta formativa de UNEFCO llegue incluso a distritos y comunidades alejadas. En general miles de maestros han participado en más de un curso de formación continua como lo refleja la Tabla siguiente.

Tabla 11
Cantidad de participantes en cursos de formación continua
a cargo de UNEFCO, 2010 - 2018

FASE	1ra Fase 2010	2da Fase 2010	3ra Fase 2011	4ta Fase 2011	5ta Fase 2012	6ta Fase 2012	7ma Fase 2013	8va Fase 2014	8va Fase (TIC) 2014	9na Fase 2015	9na Fase (TIC) 2015	10ma Fase 2016	10ma Fase (TIC) 2016	11va Fase 2017	11va Fase (TIC) 2017	12va Fase 2018	12va Fase (TIC) 2018	TOTAL
Beni	1.816	781	2.471	1.204	297	347	5.684	407	3.324	3.462	282	2.760	16	3.144	1.177	1088	2.048	30.308
Chuquisaca	4.560	1.641	3.421	1.673	3.931	499	2.062	958	6.625	2.436	801	7.982	781	5.234	2.537	1779	3.688	50.608
Cochabamba	3.489	1.179	1.737	1.709	2.154	459	2.351	581	12.364	1.077	1.552	6.211	2.870	5.449	6.528	4081	5.874	59.665
La Paz	2.837	1.498	1.900	5.358	4.323	944	4.819	1.901	27.567	3.800	8.028	4.545	6.918	4.686	9.532	6184	13.651	108.491
Oruro	1.644	914	1.571	592	535	132	1.777	207	4.378	224	631	802	1.172	1.889	1.208	2148	6.279	26.103
Pando	926	143	1.320	346	237	99	3.436	177	538	391	-	1.805	20	1.154	1.037	293	2.052	13.974
Potosí	3.556	1.893	3.243	1.908	1.123	939	1.197	1.049	8.979	1.299	2.269	6.732	4.876	9.521	4.324	6768	6.455	66.131
Santa Cruz	3.109	1.711	3.519	2.549	1.104	1.082	4.430	1.116	17.092	11.988	1.905	15.405	1.543	8.126	9.856	5348	12.813	102.696
Tarija	1.443	355	1.054	877	3.925	434	2.994	909	4.507	2.619	221	5.960	381	3.160	2.375	1852	1.306	34.372
TOTAL	23.380	10.115	20.236	16.216	17.629	4.935	28.750	7.305	85.374	27.296	15.689	52.202	18.577	42.363	38.574	29541	54.166	492.348

Fuente: Reporte estadístico UNEFCO 2019.

Además de los itinerarios formativos, la UNEFCO ha sido la instancia a cargo del desarrollo de procesos formativos estratégicos y de corta duración como los de ofimática y TICs para la práctica educativa vinculados a las masivas entregas de una laptop por docente y de las computadoras para estudiantes o la entrega de laboratorios para secundaria. Algunos procesos formativos de mayor alcance como el PEAM, Nivelación Académica y PROACED también han estado a cargo de esta instancia.

El segundo componente institucional de la formación de docentes en servicio en el marco de la LASEP, es la Universidad Pedagógica - UP; esta instancia está a cargo de procesos de formación de maestros en servicio de mediano y largo aliento que concluyen con un grado académico: diplomado, especialidad, maestría y, a partir de la convocatoria de 2021, doctorado.

La UP es la primera y única instancia de formación postgradual exclusiva para maestros, su consolidación –no exenta de dificultades principalmente vinculadas a un antecedente de la “Universidad Pedagógica Mariscal Sucre” con características completamente distintas– se dio en noviembre de 2014. Pese a los pocos años de funcionamiento cuenta a la fecha con tres momentos distintos en su oferta formativa: El primero, con programas de diplomados, especialidades y maestrías separados genéricos; a ello se sumó el grupo de maestría del PROFOCOM que comenzó en 2013 y, a partir de 2017, una oferta diseñada y desarrollada por el PROFOCOM-SEP (la segunda etapa del PROFOCOM) y acreditada por la UP; el segundo momento es el de la oferta de 2019, con oferta de programas para la mayor parte de las especialidades de maestros de educación regular y con carácter conducente, consistente en un proceso que va sumando y habilitando progresivamente, dos diplomados, una especialidad y una maestría, esta oferta está aún en curso; y un tercer momento a partir de 2021 con una oferta de diplomados muy focalizados y la apertura de un programa de doctorado en pedagogías descolonizadoras, también en curso.

Entre las principales dificultades que ha encontrado la UP en estos años iniciales ha sido el conformar un equipo, tanto en la sede central como en los centros desconcentrados, solvente técnica y administrativamente, ello puede verse en el continuo cambio de personal. Esta situación se ha dado a raíz de los cuestionamientos en algunos procesos y, especialmente, en los niveles de los resultados que se han ido obteniendo. En este corto tiempo y pese a las dificultades expuestas, la UP ha logrado titular, según información de la DGFM de febrero de 2019, 20.546 maestros entre diplomados, especialidades y maestrías y ha logrado retomar sus actividades, pese a la emergencia sanitaria del COVID-19 y a las debilidades del gobierno transitorio, con la modalidad en línea, misma que ya había sido implementada desde la oferta de 2019.

El tercer componente de la formación de maestros en servicio en el marco de la LASEP son los programas complementarios y transitorios. Éstos obedecen a características y necesidades del sistema educativo y del magisterio boliviano que deben ser atendidas de manera pronta; para ello se han diseñado programas con

estructuras, personal, modalidades y metodologías específicas y particulares, pero todas ellas bajo la dependencia y el financiamiento del Ministerio de Educación.

El principal y mayor programa fue, sin lugar a dudas, el Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros - PROFOCOM. Previsto en la Disposición Transitoria 5ta. de la LASEP, éste fue diseñado entre noviembre de 2011 y julio de 2012, momento en el cual comienza a desarrollarse el mayor y más influyente proceso de formación de maestros de la historia de la educación boliviana. El PROFOCOM tuvo dos objetivos centrales y complementarios: Por una parte, instalar el nuevo MESSCP en el cual se traducía la LASEP para la práctica educativa, mediante un proceso que debía llegar a los más de cien mil maestros en servicio, desde una instancia dependiente del Ministerio de Educación y articulada a la estructura de formación docente prevista en la LASEP, y por un tiempo de duración mediano de al menos dos años de formación por cada participante, superando de esta manera la visión focalizada, terciarizada y de eventos puntuales de la RE; por otra parte, el PROFOCOM debía jerarquizar académicamente la profesión docente, brindando, a través de las ESFM, el título de Licenciatura, de manera que no se generara una diferenciación entre maestros egresados de las nuevas ESFM y aquellos que egresaron de las Normales y los INS. Estos dos objetivos fueron alcanzados en su totalidad en pocos años –en 2018 comenzó a cerrarse el componente de Licenciatura del programa– pese a algunas limitaciones propias de un proceso de tales dimensiones, como las dificultades de contar con facilitadores que, por un lado cumplan con el grado de Licenciatura, y por otro cuenten con la solvencia técnica para apropiarse y transmitir las características del MESSCP siendo que su formación y experiencia docente tenía otros referentes; o los aspectos organizativos como la calendarización, la entrega oportuna de materiales de apoyo, el llegar a todos los maestros incluso en las zonas de difícil acceso, el seguimiento y evaluación de la calidad de los procesos y resultados en todo el país, el control de las actividades y productos de tal número de participantes.

Las dificultades mencionadas se presentaron principalmente en la primera fase del PROFOCOM –el programa se desarrolló en cuatro fases– la cantidad de participantes, de los facilitadores, de grupos, de especialidades contempladas, de publicaciones distribuidas, los aspectos de financiamiento, entre otros, no fueron de fácil atención; sin embargo, es innegable que se trata de un proceso exitoso y que cambió para siempre la manera de concebir la formación docente y el papel del Estado en ésta.

Tabla 12
Titulados con Licenciatura de PROFOCOM, por fases

FASES	1ra. Fase	2da. Fase	3ra. Fase	4ta. Fase	Universalización	TOTAL
Maestros titulados	40.005	49.140	21.688	5.538	2.222	118.593

Fuente: Coordinación Nacional de PROFOCOM-SEP, 2019.



Los datos de la Tabla anterior muestran las dimensiones y el alcance del PROFOCOM y reflejan los totales de docentes titulados del Subsistema de Educación Regular, en todos sus niveles y especialidades, y del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Es necesario destacar la amplia producción y publicación de material de apoyo que desarrolló el PROFOCOM cuyos alcances ciertamente hacen que este proceso sea también el de mayor producción, no sólo por la diversidad tanto de textos para la formación complementaria de docentes de todas las especialidades sino también por publicaciones genéricas y sistematizaciones sobre la aplicación del MESC y otros. Ciertamente un maestro que no cuente en su biblioteca personal documentos de esta etapa es considerado una excepción.

La segunda etapa del PROFOCOM, una vez alcanzados niveles altos de titulación de maestros del componente de Licenciatura y estando encaminados los del componente de Maestría, se basa en la potencia de la estructura que se logró conformar; el programa se abrió, por una parte, a la formación posgradual articulada a la UP –incluido el componente de los “maestros modulares” para la atención de educación secundaria en zonas de difícil acceso– y por otra parte, a la atención a otros actores del sistema educativo, como secretarías, porteros y regentes de las unidades educativas y padres de familia, en lo que para los mismos implicaba la aplicación del MESC.

En 2022 se tiene previsto el cierre definitivo del PROFOCOM y se ha presentado un nuevo programa orientado a la “nivelación de aprendizajes” y el fortalecimiento, en todo el Sistema Educativo Plurinacional de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático.

Otros programas transitorios desarrollados en el marco de la LASEP han sido, en orden cronológico:

- Junio 2006, Programa de Profesionalización de Maestros Interinos - PPMI. Destinado a la titulación de maestros interinos hasta alcanzar “0 maestros” interinos en 2018.
- Abril 2010, Programa de Especialización y Actualización para Maestros de Secundaria - PEAMS. Formación de maestros formados para primaria que atendían alguna especialidad en el nivel secundario.
- Marzo 2016, Programa de Nivelación Académica - PNA. Atención a maestros interinos rezagados.
- Enero 2018, Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente - PROACED. Formación para maestros que completan sus cargas horarias con otra especialidad.

Actualmente no debe haber maestro en todo el sistema educativo que pueda indicar que no ha recibido ninguna oferta de parte del Estado para una



actualización o proceso formativo; es más, se ha pasado probablemente de una permanente demanda de los maestros por oportunidades de formación a una saturación de ofertas con las consecuencias propias de la masificación como son la mecanización de los mismos, la falta de pertinencia y relevancia para la práctica educativa concreta, la falta de articulación y medición del impacto de los procesos formativos en los procesos y resultados educativos, en el desempeño docente. Ello no quita el valor de la presencia de una estructura sólida de formación docente que permite al sistema educativo una pronta y abarcadora acción en todo el territorio nacional. Se han fortalecido instancias internas al sistema educativo, aspecto que ha tocado intereses y espacios de acción a otras instancias y actores que suelen ser los más críticos ante estos avances.

7. Conclusiones y recomendaciones

A manera de balance de esta aproximación a lo que ha significado el desarrollo de las políticas de formación y profesión docente en Bolivia en las últimas décadas podemos señalar:

- Las diferencias entre la RE y la LASEP son de carácter estructural ya que cada una tiene un punto de partida y un horizonte a alcanzar radicalmente distintos; sus comprensiones de la sociedad boliviana y del papel que en ésta debe cumplir la educación son esencialmente diversas; ello hace que no se pueda realizar, en sentido estricto, un análisis comparativo respecto a sus políticas de profesión y formación docente toda vez que éstas son el reflejo de las mencionadas diferencias estructurales.
- De una descripción analítica de ambos momentos de la historia de la educación boliviana se puede ver un posicionamiento de desconfianza hacia el Magisterio Boliviano de cara a implementar cambios educativos por parte de la RE, mientras que la LASEP parte asumiendo la imposibilidad de cambios sin la participación del Magisterio. Las políticas y acciones derivadas de estos posicionamientos explican las características de cada uno de estos procesos.
- Estas características dan un acento diverso a ambas: la RE con un fuerte componente técnico pre elaborado para una aplicación inmediata; la segunda LASEP, con un componente más de principios que poco a poco debieron ir decantando en orientaciones prácticas, con el consecuente ritmo más lento, a base de prueba y error, para llegar a su comprensión práctica y su concreción.
- A raíz de la tendencia de liberalizar la profesión docente como efecto de la concepción de la educación como un servicio, la RE diseñó una política de profesión y formación docente orientada a la liberalización de la misma y a la delegación de su atención a entidades subnacionales y a otras instancias

como las universidades. Ello tuvo como efecto una diversidad de resultados, el rechazo por parte del magisterio y la pérdida del control de la formación docente.

- Con base a la comprensión de la educación como derecho, la LASEP asume la totalidad de la responsabilidad, el desarrollo y el control de la formación docente en todas sus etapas –articulando la formación docente al fortalecimiento de la carrera y las condiciones laborales, en una política de profesión docente integral–, logrando en una década cambiar lo que era una permanente demanda del sector docente, en resultados cuantitativamente sorprendentes y con una gradual mejora cualitativa, gracias a la implementación una estructura integral de formación de maestros –no solo formación inicial sino también en servicio–, con condiciones y capacidades técnicas instaladas de alcance nacional.
- Las principales limitaciones de la actual estructura de formación de maestros se centran en la improvisación de personal, tanto en el “apagón educativo” de 2020 como en el proceso de recuperación del derecho a la educación de 2021.

Ante esta situación se agudizan desafíos tanto para la formación como para la profesión docente en el Sistema Educativo Plurinacional, entre ellos se pueden mencionar:

- La necesidad de control y seguimiento a la calidad de los procesos y resultados de la formación docente en todas sus etapas y programas.
- Ajustes de todos los procesos formativos, en contenidos y modalidades, a las nuevas características del contexto mundial y nacional.
- Asegurar mecanismos de transparencia e institucionalidad de las instancias y el personal dedicado a la formación docente.
- Promover el análisis y la investigación de la profesión y la formación docente, para informar las definiciones políticas y académicas y para identificar, de manera fundamentada, los aspectos a priorizar.

Bibliografía

- Anze Obarrio, R., Marca Barrientos, M., Oviedo Spreuli, M. y Perez Sandoval, B.
2000 *Transformano la Práctica de Maestros y Maestras desde la deconstrucción* [Encuadrado]. CEBIAE.
- Arce Martínez, R. C. (Ed.).
2015 *Historia de la educación en Bolivia a través de las Memorias del Ministerio de Educación 1826-1998*. Ministerio de Educación.

- Barral Zegarra, R.
2005 *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas* (4ª ed.). Comunidad Científica en Educación “Ayni Ruway”.
- Cajías, B.
2000 Políticas educativas en Bolivia. En A. Sejas Delgado (Ed.), *Políticas educativas en Bolivia: Seminario Taller. Memoria* (pp. 11-34). CEBIAE.
- Cajías, M.
2011 *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. FUNDACIÓN PIEB.
- Cajías de la Vega, B.
2000 *Formulación y Aplicación de Políticas Educativas Educativas en Bolivia. 1994-1999*. CEBIAE.
- Carrión Justiniano, L.F.
2021a *Las demandas sindicales del Magisterio Boliviano como fuente para el análisis de políticas educativas en el período 1994-2014*. Investigación doctoral en curso. CEPIES-UMSA.
- 2021b The Educational System of the Plurinational State of Bolivia. In: Jornitz S., Parreira do Amaral M. (eds) *The Education Systems of the Americas*. Global Education Systems. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_41-1
- 2021c *Formación y acompañamiento a los docentes en la ruralidad. Retos y temas pendientes*. Publicación en curso. AVSF - Ecuador.
- Chávez L., M. d. P. (Ed.).
2019 *Construcción de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. Ministerio de Educación.
- Contreras, M. E. y Talavera Simoni, M. L.
2003 *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. World Bank.
- Contreras C., M. F. y Talavera Simonini, M. L.
2004 *Examen parcial: La reforma educativa boliviana 1992-2002* [Encuadrado]. FUNDACIÓN PIEB.
- Ley 1565 Reforma Educativa. (1994, 7 de julio). Congreso Nacional de Bolivia.
- Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. (2010, 20 de diciembre). Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia.
- Lopes Cardozo, M. T.
2012 *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia: Entre la descolonización y las movilizaciones*. Universiteit van Amsterdam; IS Academie; Embajada del Reino de los Países Bajos; FUNDACIÓN PIEB.
- Lozada Pereira, B.
2005 *La formación docente en Bolivia*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

- 1999 *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario.* Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- 2000 *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Inicial.* Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

Ministerio de Educación - Bolivia

- 2011 *Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.* Ministerio de Educación.
- 2013 *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas.* Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación - Bolivia (Ed.)

- 2016a *Revolución Educativa con Revolución Docente (2ª ed.).* Ministerio de Educación.
- 2016b *Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo I: Potencialidades límites y posibilidades de la transformación de la educación en Bolivia.* Ministerio de Educación.
- 2017a *Elementos para leer la transformación de la realidad educativa en Bolivia: Estudio preliminar sobre las percepciones de maestras y maestros acerca de la concreción de la Ley N° 070.* Ministerio de Educación.
- 2017b *Pliegos petitorios y acuerdos.* Ministerio de Educación y CONMERB - CTEUB 2006-2016. Ministerio de Educación.
- 2017c *Sujetos, realidad y producción de conocimientos en el MESSCP II: Potencialidades, límites y posibilidades de la transformación de la Gestión Educativa en Bolivia.* Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación - Bolivia. (2018). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas. Versión 2018.* Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
2012 *Formación docente: Sistematización de la mesa temática.* Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; FUNDACIÓN PIEB.

Nucinkis, N.

2005 *Nuevos maestros para Bolivia.* UIE. UNESCO y GTZ.

Palizza Ledezma, R. (Ed.)

2015 *Legislación Educativa Boliviana 1825-2014.* Ministerio de Educación.

Patzi Paco, F.

2014 *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su Fase de Implementación: Análisis comparativo entre la versión original y la ley 070 promulgada.* Vicuña.

Pérez S., B. y Oviedo S., M.

2002 *Estado de situación de la educación en Bolivia.* CEBIAE.

Samanamud Ávila, J. E.

2017 *Rupturas y diferencias entre la ley de Reforma Educativa (1565) y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070): Un balance comparativo* [Tesis de Maestría]. Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia - UPIEB, La Paz, Bolivia.

Talavera Simoni, M. L.

1999 *Otras voces, otros maestros: Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*. PIEB/SINERGIA.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

2007 *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos: Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*.

Yapu, M.

2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa: Estudio de dos centros de formación docente* (Vol. 2). FUNDACIÓN PIEB.

Yapu, M. y Torrico, C.

2003 *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa: Enseñanza de lectoescritura y socialización* (Vol. 1) [Encuadernado]. FUNDACIÓN PIEB.

Anexo 1

Resoluciones Ministeriales sobre Formación Docente, 2008-2018

Finalidad de la norma	Resolución Ministerial	Fecha
Creación de Instituciones y Programas destinados a complementar la Formación Inicial, Formación Continua, Formación Post gradual para Maestras y Maestros del SEP, cumpliendo con lo dispuesto por la Ley "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" Capítulo III, Sección I.	D.S. 156	06/06/2009
	121/2010	05/03/2010
	767/2012	06/11/2012
	414/2012	09/07/2012
	218/2013	25/04/2013
	468/2014	30/06/2014
	397/2014	04/06/2014
	059/2014	04/02/2014
	926/2015	25/11/2015
	925/2015	25/11/2015
	0205/2015	06/04/2015
	0185/2015	31/03/2015
	939/2016	30/12/2016

Finalidad de la norma	Resolución Ministerial	Fecha
Procesos de selección e institucionalización de personal de las instancias que conforman la estructura de formación de maestras y maestros.	452/2009	28/07/2009
	664/2009	30/09/2009
	027/2009	16/01/2009
	214/2010	21/04/2010
	226/2010	29/04/2010
	236/2010	03/05/2010
	792/2012	16/11/2012
	309/2012	05/06/2012
	1117/2013	20/13/2013
	616/2013	11/09/2013
	255/2013	07/05/2013
	882/2014	13/11/2014
	864/2014	04/11/2014
	489/2014	08/07/2014
	329/2014	09/05/2014
	188/2014	27/03/2014
	491/2015	24/06/2015
	321/2015	15/05/2015
	198/2015	02/04/2015
	166/2015	23/03/2015
115/2016	30/03/2016	
080/2016	29/02/2016	
0192/2017	21/04/2017	
0165/2017	03/04/2017	
0811/2018	25/07/2018	
0040/2018	24/01/2018	
Transformación institucional de INS en ESFM.	013/2010	07/01/2010
	129/2013	15/03/2013
Procesos de dotación de equipamiento e infraestructura para las ESFM y UA.	051/2012	13/02/2012
	783/2013	30/10/2013
	536/2016	15/09/2016
Lineamientos para garantizar la inserción laboral de los titulados de las ESFM y UA.	137/2016	08/04/2016
	010/2013	14/01/2013
	1000/2014	18/12/2014
	028/2014	27/01/2014
	140/2016	11/04/2016
	2749/2017	25/10/2017
Adecuación de denominaciones, nomenclaturas de especialidades ofertadas en las ESFM y UA conforme al MESCP.	0117/2017	09/03/2017
	360/2009	30/06/2009
	937/2013	02/12/2013
	655/2013	23/09/2013

Finalidad de la norma	Resolución Ministerial	Fecha
	564/2014	08/08/2014
	181/2015	30/03/2015
	0941/2016	30/12/2016
	310/2016	23/07/2016
	2683/2017	10/10/2017
	0264/2017	17/05/2017
	0420/2018	05/03/2018
Lineamientos para la desburocratización de trámites administrativos y académicos en la estructura de formación de maestras y maestros.	706/2009	13/10/2009
	523/2012	22/08/2012
	406/2012	05/07/2012
	282/2012	28/05/2012
	269/2012	24/05/2012
	257/2012	21/05/2012
	197/2012	24/04/2012
	141/2013	22/03/2013
	820/2014	20/10/2014
	480/2014	02/07/2014
	371/2014	26/05/2014
	334/2014	09/05/2014
	913/2015	20/11/2015
	831/2015	05/11/2015
	684/2015	10/09/2015
	0677/2015	04/09/2015
	208/2015	06/04/2015
	175/2015	25/03/2015
	597/2016	05/10/2016
	477/2016	29/08/2016
	428/2016	10/10/2016
	388/2016	22/07/2016
	214/2016	16/05/2016
	188/2016	05/05/2016
	015/2016	05/01/2016
	2581/2017	15/09/2017
	2333/2017	13/06/2017
	0262/2017	17/05/2017
	0062/2017	06/02/2017
	003/2017	05/01/2017
	0914/2018	12/09/2018
0881/2018	29/08/2018	
0669/2018	08/06/2018	
0505/2018	09/04/2018	
536/2018	18/04/2018	
0397/2018	23/02/2018	

Finalidad de la norma	Resolución Ministerial	Fecha
Normativa uniforme para la gestión institucional y académica de las instituciones que conforman la estructura de formación de maestras y maestros.	73/2012	24/02/2012
	694/2013	02/10/2013
	622/2013	13/09/2013
	114/2013	11/03/2013
	822/2015	04/11/2015
	2938/2017	22/12/2017
	2726/2017	20/10/2017
Implementación de cursos de capacitación y actualización para maestras y maestros.	269/2010	17/05/2010
	584/2010	13/10/2010
	407/2014	0506/2014
	011/2014	03/02/2014
	054/2014	03/02/2014
	017/2014	21/01/2014
	817/2015	03/11/2015
	586/2015	07/08/2015
	539/2015	13/07/2015
	538/2015	13/07/2015
	413/2015	05/06/2015
	180/2015	30/03/2015
	412/2016	02/08/2016
	402/2016	28/07/2016
	385/2016	21/07/2016
	163/2016	25/04/2016
	073/2016	24/02/2016
	014/2016	15/01/2016
	2434/2017	28/07/2017
	2433/2017	28/07/2017
	0261/2017	17/05/2017
0260/2017	17/05/2017	
0258/2017	16/05/2017	
0087/2018	19/02/2018	
0055/2018	01/02/2018	
Reconocimiento a la trayectoria a instituciones de formación de maestras y maestros.	229/2016	18/05/2016
	0182/2017	20/04/2017
Desconcentración de sedes de formación inicial de maestras y maestros, creación de Unidades Académicas.	023/2009	14/01/2009
	024/2009	14/01/2009
	035/2009	20/01/2009
	300/2009	08/06/2009
	438/2009	27/07/2009
	702/2009	13/10/2009
	831/2009	01/12/2009
926/2012	28/12/2012	

Finalidad de la norma	Resolución Ministerial	Fecha
	070/2012	23/02/2012
	679/2013	30/09/2013
	067/2013	07/02/2013
Procesos de Admisión a las ESFM y UA.	766/2013	24/10/2013
	227/2013	26/04/2013
	164/2013	02/04/2013
	089/2013	22/02/2013
	1055/2014	31/12/2014
	1046/2015	31/12/2015
	0058/2017	02/02/2017
Normativa para garantizar maestras y maestros de lengua extranjera (inglés).	443/2012	18/07/2012
	413/2014	06/06/2014
	002/2013	03/01/2013
	066/2013	07/02/2013
	417/2013	27/06/2013
	658/2015	26/08/2015
	197/2017	25/04/2017
Mejora condiciones laborales para el personal de las ESFM y UA.	006/2014	15/10/2014

Fuente: DGFm 2018.

Elaboración: Propia.

Anexo 2

Lista de INS - RE

Institutos Normales Superiores - INS al 2006	
Departamento	INS
Chuquisaca	Mariscal Sucre
	Simón Bolívar - Cororo
La Paz	Simón Bolívar
	Warisata
	Bautista Saavedra
	Villa Aroma
	Tecnológico Humanístico El Alto
	Educación Física
Cochabamba	Técnica Mcal. Andrés de Santa Cruz y Calahumana
	Sedes Sapientae (privado)
Oruro	Adventista (privado)
	Ángel Mendoza
Potosí	René Barrientos
	Eduardo Avaroa
	Mcal. Andrés de Santa Cruz
	Franz Tamayo

Institutos Normales Superiores - INS al 2006	
Departamento	INS
Tarija	Juan Misael Saracho
Santa Cruz	Enrique Finot
	Concepción
	Pluriétnica del Oriente y el Chaco
	Rafael Chávez Ortiz
Beni	Clara Parada de Pinto
	Riberalta
Pando	Puerto Rico

Tabla 10
Lista de ESFM y UA - LASEP

Escuelas Superiores de Formación de Maestros - ESFM y Unidades Académicas - UA al 2013	
Departamento	ESFM y UA
Chuquisaca	ESFM Mariscal Sucre
	ESFM Simón Bolívar - Cororo
	ESFM Franz Tamayo - Villa Serrano
La Paz	ESFM Simón Bolívar
	– UA Caranavi
	ESFM Warisata
	ESFM Santiago de Huata
	ESFM Villa Aroma
	ESFM Tecnológico Humanístico El Alto
	ESFM Educación Física y Deportes Antonio José de Sucre
	ESFM Técnica Mcal. Andrés de Santa Cruz y Calahumana
	– UA Ancocagua
	– UA Avelino Siñani - Corpa
Cochabamba	ESFM Simón Rodríguez
	– UA Cercado
	– UA Villa Tunari
	– UA Tarata
	– UA Sacaba
	ESFM Ismael Montes - Vacas
	ESFM Manuel Ascencio Villarroel - Paracaya
Oruro	ESFM Ángel Mendoza
	– UA Corque
	ESFM Caracollo
	– UA Pampallagas
	– UA Machacamarca

Escuelas Superiores de Formación de Maestros - ESFM y Unidades Académicas - UA al 2013	
Departamento	ESFM y UA
Potosí	ESFM Eduardo Avaroa
	– UA Atocha
	ESFM Mcal. Andrés de Santa Cruz - Chayanta
	– UA San Luis de Sacaca
	ESFM Franz Tamayo - Llica
	ESFM José David Berrios - Caiza "D"
Tarija	ESFM Juan Misael Saracho
	– UA Tarija
	– UA Gran Chaco
Santa Cruz	ESFM Enrique Finot
	– UA Valle Grande
	ESFM Multiétnica Concepción
	ESFM Pluriétnica del Oriente y el Chaco
	– UA Charagua
	ESFM Rafael Chávez Ortiz - Portachuelo
– UA San Julián	
Beni	ESFM Clara Parada de Pinto
	– UA Lorenza Congo - San Ignacio de Moxos
	ESFM Riberalta
Pando	ESFM Puerto Rico
	– UA Cobija
	– UA Filadelfia

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.



Portada de la Memoria del Taller Seminario "Políticas Educativas en Bolivia" del año 2000.

Fuente: Página Web de la Biblioteca P. Florentino Idoate, S.J.



Curso del Programa de Profesionalización de maestros interinos.

Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2012. p. 45.



Acto de egreso de la Escuela Superior de Formación de Maestros "Ismael Montes" de la localidad de Vacas (Cochabamba) 2010.

Fuente: www.wikiwand.com



Presentación de la revista "Pro-Vocaciones Docentes" en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Ángel Mendoza" de la ciudad de Oruro (2018).

Fuente: La Patria de Oruro, 15 de septiembre de 2018.



Frontis de la Universidad Pedagógica y Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre” de la ciudad de Sucre.

Fuente: Correo del Sur, 15 de septiembre de 2015.



Edificio de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ángel Mendoza” de la ciudad de Oruro.

Fuente: Ministerio de Educación, Construyendo Educación. Memoria Fotográfica 2006-2016, p. 618.

Políticas Educativas en Bolivia

En aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Tres estudios de caso

Mario Galindo Soza Ph.D.

Resumen

El objetivo del capítulo es el de observar las políticas públicas, reflexivamente, estableciendo los datos que permitan medir la eficacia de las mismas (cobertura y alcance), como la eficiencia (uso de recursos humanos, económicos y pedagógicos principalmente), la efectividad (impacto de las mismas). Esta perspectiva es, por tanto, un tanto global y no estrictamente sectorial. Se trata de una mirada correlativa y trans-disciplinaria. Una pregunta que resume este objetivo es: ¿Las políticas educativas en el período 2006-2019, contribuyeron a mejorar el nivel de la educación boliviana? La conclusión que sistematiza los tres casos de política pública y que se puede aplicar de manera relativamente ajustada a los no analizados, es que las políticas públicas en el período 2005-2019 se ajustaron a las conclusiones del Libro Rojo de la Educación que fue resultado del Congreso del magisterio de 2001 en Cobija. Pero además a las propuestas recogidas en el Programa de Gobierno de las 3 gestiones de Evo Morales. Fue un Plan destinado a desmontar la Reforma Educativa de 1994-95 y a re centralizar la educación.

Palabras clave: Educación, políticas, modelo educativo, Bolivia.

1. Introducción

Este largo título, corresponde a la definición, que en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se atribuye, a un nuevo modelo educativo en Bolivia. En realidad, desde que asumió el gobierno Evo Morales, en 2006, ha habido varios intentos de cambiar o hacer una transformación en el sistema educativo boliviano. Podemos señalar que los grandes hitos de la educación en Bolivia, surgen con:



- La creación de establecimientos educativos, al momento del nacimiento de la República en 1825-1826, en donde el actor principal fue Don Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, quien, bajo el gobierno de Sucre, creó escuelas, para la formación de hábiles ciudadanos republicanos sin dejo colonial. Rodríguez consideraba que estos solo podían ser los entenados,¹ quienes no incubaban, la mentalidad superada de la colonia, los que podían ser educados en el republicanismo (Reyerros, 1952).
- La existencia de escuelas nacionales y municipales, a lo largo de los años 1880 hasta 1825 (Rodríguez Ostría, 1995). Los Colegios nacionales Ayacucho de La Paz, Florida de Santa Cruz, Bolívar de Oruro, Sucre de Cochabamba, Pichincha de Potosí, Junín de Sucre. En tanto los colegios municipales eran el Bolívar de La Paz, Bolívar de Cochabamba, Zudáñez de Sucre, Guillaux de Santa Cruz, etc.
- El arribo de la Misión Rouma y la posterior creación de la Normal de Maestros de Sucre. La creación de la Normal data de 1909. Rouma fue Director de Educación Pública de 1900 a 1912. La educación laica será política pública a partir de 1925 (Paulazani, 2014).
- La experiencia de Warisata, de educación rural, con Elizardo Pérez, de 1931-1940. Donde los padres de familia apoyaron en la infraestructura, pero la educación propiamente dicha, seguía siendo en castellano (Ministerio de Educación, 2015).

Luego vienen las tres reformas educativas más relevantes:

- Código de la Educación Boliviana o la reforma del MNR, de 1955. Esta intenta ampliar la ruralización de la educación boliviana. Los resultados fueron magros. En 1966 se hizo una evaluación con la UNESCO y otros organismos internacionales, y sólo se había cubierto el 40 por ciento de la población escolar rural, después de 10 años de implementación. Se mantuvo un sistema centralizado, con Direcciones Distritales de Educación a nivel departamental (Cajías de la Vega, 1998).
- La reforma Educativa de 1995, en la cual se buscó implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con resultados también bastante modestos. No pasó de un 45 por ciento el total de Unidades educativas que lograron implementar de manera diferencial la EIB. Aunque constituyó un avance

1 Se entendía por entenados, a los hijos naturales, no legítimos en matrimonio, de los criollos, o españoles nacidos en las colonias. Criados usualmente por sus madres, que en una mayoría eran mujeres de pollera, o mestizas del pueblo (Rodríguez Ostría, 1993), o criollas con amoríos no consumados en matrimonio.

relevante, especialmente en área rural (Nucinkis, 2004). La participación ciudadana con las Juntas Escolares, reconocieron como actores del proceso educativo no sólo a estudiantes, maestros y padres de familia, sino también a la comunidad. Un atisbo de descentralización con la creación de los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAs) y las redes de Unidades Educativas hasta 8vo grado y posterior bachillerato; así como Direcciones Municipales de Educación, para la atención de infraestructura y servicios a cargo de los Gobiernos Municipales.

- La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez de 2010, cuyos ejes son: la interculturalidad, la intraculturalidad, la descolonización, la despatriarcalización y el Buen Vivir. Se buscaba una educación multilingüe y un estudiante con mayor ejercicio del derecho a la educación: Asequibilidad, Adaptabilidad/Adecuabilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad; con el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH). La participación en la educación se ha establecido con los mismos 4 actores de la anterior reforma, pero con funciones más amplias. Se recentralizó la administración educativa de manera secante, retrocediendo a antes de la Ley de Participación Popular de 1994, con dependencia directa del Ministro de los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAS) y los directores de establecimientos educativos, en un control stalinista de la educación.

Hay políticas públicas de educación que, por omisión, son retrocesos, así como el de la descentralización en educación. Este artículo sólo examinará tres políticas públicas,² de educación³ del período 2005-2019, dada la gran cantidad de políticas probadas, experimentadas o establecidas de manera sostenible. Un recuento de las mismas va en Anexo 1.

2. Principales Políticas Públicas de Educación entre el 2005-2019

El origen del denominado Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), está en: las políticas educativas establecidas en el Plan de Desarrollo “Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Soberana para Vivir Bien” 2006-2012; la

2 La teoría de las Políticas Públicas señala que las mismas adquieren carácter sostenible en tanto más participativas sean. La teoría de las 4 As: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad, es la que guiará este análisis, para examinar estas políticas públicas de educación.

3 La metodología es descriptiva analítica. Descriptiva por que explica en qué consisten estas políticas. Analítica, porque hace un intento de analizarlas desde la perspectiva de la experiencia de la educación boliviana y latinoamericana.

nueva Constitución Política del Estado de 2009; las Resoluciones del Congreso Nacional de Educación de 2006; una cantidad apreciable de talleres y Encuentros Pedagógicos, los estudios e investigaciones, realizadas entre 2006 y 2010 especialmente en CEBIAE; hasta culminar en la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” de 2010, Bolivia –desde la gestión 2015– que comienza a transformar la educación boliviana mediante la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP).

Esta propuesta se origina, además, en un diagnóstico que, a 2005, verifica que la educación boliviana no tiene relación con la economía, ignora los saberes y conocimientos del pueblo, tiene énfasis en lo cognitivo, confunde la concepción de educación con escuela y, fundamentalmente, mantiene su condición patriarcal y colonial que por largo tiempo hizo “pensar la educación con cabeza ajena” a la realidad nacional. La Reforma Educativa aprobada por Ley 1565 de 7 de julio de 1994, adoptó la teoría y metodología del constructivismo, e hizo énfasis en la Educación Intercultural Bilingüe; mas no profundizó en un diseño que recoja las culturas de los pueblos indígenas, de manera más enfática.

El MESP ha generado muchas políticas públicas, las que en un artículo de estas dimensiones es imposible desarrollar. El MESP, contiene varios elementos, uno de los cuales, quizás el más trascendente, es el de la formación integral de los estudiantes, que se denomina la “dimensión del ser humano”. Mientras en la educación tradicional estaba vigente el culto a la memoria, la repetición de los conocimientos y lo cognitivo, como una expresión de la racionalidad expresada en la mirada única y la consideración de la razón como única forma de conocimiento, el MESP –en consonancia con el “vivir bien”– parte de la concepción de ser humano propio de nuestras culturas, como seres holísticos, constituidos por cuatro dimensiones vivenciales: Espiritual (Ser), Conocimiento (Saber), Política (Decidir) y Producción (Hacer). Ser, constituida principalmente por los principios, valores e identidad. Saber, por la capacidad de crear, adaptar y recrear saberes y conocimientos. Decidir, capacidad para asumir la organización, el ejercicio del poder, así como la convivencia con la comunidad. Hacer, creación y producción material e intelectual. El currículo no solo tiene que fijarse en lo cognitivo, menos en lo memorístico y repetitivo, sino que también debe contribuir a la formación en valores, principios, fortalecimiento de la convivencia y la capacidad de crear y desarrollar su creatividad.

El MESP plantea que en tiempos de sindemia y de crisis civilizatoria, esa formación integral es absolutamente necesaria y de alta relevancia. En el marco del MESP, se pretende afrontar en este artículo, un análisis parcial de las políticas públicas de educación en el periodo de Evo Morales de 2006 al 2019. Se ha seleccionado 3 políticas educativas, de las más relevantes, que consideramos analizar por su incidencia política y aceptación ciudadana en algunos casos.

Estas políticas analizadas como estudio de caso son, el “Bono Juancito Pinto”, “Una computadora un maestro”, y la de la “Titularización del 100 por ciento de docentes”, que merecerán un análisis puntual. Sin embargo, para tener una idea de cómo se han desarrollado otras políticas, se hace un breve análisis evaluativo, simplemente como referencia de las demás políticas educativas, que no se analizan a profundidad, sino sólo puntual y sucintamente.

- De acuerdo a encuestas realizadas, la política más popular y aceptada por los estudiantes es la de los Juegos Plurinacionales, lo que demuestra que era necesario algún tipo de intercambio e interrelación entre estudiantes del campo y la ciudad y entre distintas ciudades y barrios (Educación, M. 2019).
- Ha habido políticas que no han mostrado gran impacto ni un sustancial avance: los Telecentros Educativos, que luego en la pandemia del COVID-19 hubieran sido las que sirvan de plataforma. No mostraron gran avance, hubieran sido imprescindibles en el momento educativo crítico que estaba atravesando el país.⁴
- Los sistemas de información tipo RUDE y SIRINC tienen y han tenido un gran uso, para fines de planificación, porque han permitido detectar dónde se requerían ítems, y dónde se veía una disminución de estudiantes, que llevaba a escuelas con aulas multigrado, que eran resultado de migraciones campo-ciudad, dejando aulas con pocos o ningún estudiante (Educación, M. 2019).
- Las Olimpiadas Científicas y el Bono de Excelencia al Bachiller, así como la educación para estudiantes destacados, son los primeros atisbos de políticas tendientes a lograr resultados con aquellos estudiantes que tienen mayores condiciones, dedicación e iniciativa. Siguen siendo limitados y poco desarrollados.
- En materia de interculturalidad, intraculturalidad, descolonización y despatriarcalización, así como en materia de plurilingüismo, los avances son minúsculos y poco significativos. Los cambios en los textos y métodos siguen siendo similares a los que se dieron antes de 2010. La intraculturalidad se ha limitado a danzas y expresiones culturales propias de pueblos indígenas, en fiestas escolares y patrias, por parte de los estudiantes. El plurilingüismo no es práctica habitual por más de un 10 por ciento de la población escolar. El patriarcalismo es aún vigente en las conductas intra-aula en más del 80 por ciento de los establecimientos educativos (Galindo, et.al. 2012).
- Los portales y sistemas de información digital siguen siendo de bajo alcance, con exiguas visitas y menos cobertura.⁵

4 Declaraciones del ex ministro de Educación Víctor Hugo Cárdenas en julio-agosto de 2020. Radio Fides.

5 Menos de un millón de visitas/año.



- Las Universidades Indígenas, dependientes del Estado y sin autonomía, sin dependencia de las organizaciones indígenas, como modelo, son un fracaso. Son secantes, poco creativas, no recogen los usos y costumbres, no tienen trascendencia y son absorbidas por políticas gubernamentales no indígenas, muy ideologizadas, ajenas al quehacer indígena. No se practica interculturalidad: hay casos denunciados de estudiantes quechuas rechazados en la universidad guaraní y en la aymara, y viceversa. La experiencia del Ecuador, donde el ex presidente Correa se peleó con las organizaciones indígenas por crear universidades estatales, como las que hizo Morales en Bolivia, muestra que esto no se alinea con la estrategia de autodeterminación de los pueblos indígenas.

2.1. El Bono Juancito Pinto

a. *Diagnostico*

En Bolivia con el ingreso de un nuevo gobierno presidido por Evo Morales Ayma, posesionado el 22 de enero de 2006, se promueve el Plan Nacional de Desarrollo (PND): Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien. El PND incluye salud, educación, justicia, servicios públicos, culturas, entre otros.

El gobierno presidido por Evo Morales cumpliendo el Plan Nacional de Desarrollo promulga el 26 octubre 2006 el Decreto Supremo (DS) Nro. 28899 con el objetivo de “*Instituir el subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado “Bono Juancito Pinto” en el marco de la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario del Plan Nacional de Desarrollo - PND*”.⁶ El párrafo I del artículo 2 del DS 28899 establece que el Bono Juancito Pinto se crea como un incentivo a la matriculación, permanencia y culminación del año escolar de los niños y niñas de primero a quinto de primaria pertenecientes a las unidades educativas públicas de todo el territorio nacional. El párrafo II del artículo 2 del DS 28899 establece que el Bono tiene un valor de Bs 200 anuales por estudiante.

El Bono Juancito Pinto surge de la necesidad de fomentar el incremento de la matrícula escolar y reducir el nivel de abandono escolar, en el cuadro se muestra el número de estudiantes matriculados por gestión escolar a nivel nacional, desde la gestión 2000 hasta la gestión 2005.

6 Decreto Supremo 28899. Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, 26 de octubre de 2006.

Cuadro 1
Estudiantes matriculados por gestión (2000 - 2005), Estudiantes que abandonaron la gestión escolar (2000 - 2005) y Tasa de abandono escolar

Gestión	Número de estudiantes matriculados	Número de estudiantes que abandonaron	Tasa de abandono escolar
2000	2.477.525	161.031	6,5 %
2001	2.534.599	161.448	6,4 %
2002	2.634.436	162.947	6,2 %
2003	2.679.197	149.707	5,6 %
2004	2.750.559	164.200	6,0 %
2005	2.792.164	162.357	5,8 %

Fuente: Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia.

En el mismo cuadro se muestra el número de estudiantes que abandonaron la gestión escolar a nivel nacional, entre las gestiones 2000 a 2005 y la tasa de abandono escolar, desde la gestión 2000 hasta la gestión 2005.

Como se puede observar en el cuadro la tasa de abandono escolar era irregular y no se había logrado reducir la misma de manera significativa, afectando de esta manera la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes a nivel nacional. Es por tal razón que el gobierno en 2006, luego de nacionalizar los hidrocarburos, crea el Bono Juancito Pinto bajo el DS 28899, el cual establecía como beneficiarios a los estudiantes del nivel primario y posteriormente se llegó a beneficiar a los estudiantes del nivel secundario, ambos pertenecientes al subsistema de Educación Regular, también se llegó a beneficiar a los estudiantes del subsistema de Educación Especial. El cuadro 2 muestra la cobertura del Bono según los años de escolaridad a partir de la gestión 2006 hasta la gestión 2019.

Cuadro 2
Cobertura del Bono Juancito Pinto según los años de escolaridad

Gestión	Años de escolaridad de los beneficiarios
2006	Estudiantes de primero a quinto de primaria de Educación Regular.
2007 - 2010	Estudiantes de primero a sexto de primaria de Educación Regular. Estudiantes de Educación Especial.
2011 -2019	Estudiantes de primero a sexto de primaria de Educación Regular. Estudiantes de primero a segundo de secundaria de Educación Regular. Estudiantes de Educación Especial.

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

La cobertura del Bono Juancito Pinto, según los años de escolaridad, se fue modificando de acuerdo al marco legal mostrado en el Anexo 2. El Ministerio de Educación establece las fechas para el pago del Bono Juancito Pinto y coordina

con las Fuerzas Armadas para realizar este pago en todo el territorio nacional, por tal razón las Fuerzas Armadas tienen un papel fundamental dentro del pago del Bono Juancito Pinto, pues las mismas se organizan en grupos para llegar a las Unidades Educativas y Centros de Educación Especial, fiscales y de convenio, de todo el territorio nacional.⁷

El Ministerio de Educación coordina con las Unidades Educativas y los Centros de Educación Especial, fiscales y de convenio, los plazos para el pago del Bono Juancito Pinto en base a los registros de matriculación y asistencia, también coordina los requisitos para que los estudiantes puedan cobrar el bono. Los niños, niñas y adolescentes que abandonaron los estudios no reciben este beneficio (Ministerio de Educación, 2017).

Para realizar el pago del Bono Juancito Pinto se requieren de las utilidades de distintas instituciones como son:

- Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB).
- Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL).
- Empresa de Apoyo a la Producción de Alimentos (EMAPA).
- Agencia Boliviana Espacial (ABE).
- Administración de Servicios Portuarios de Bolivia (ASPB).
- Empresa Nacional de Electricidad (ENDE).
- Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL).
- Banco Unión S.A.
- Corporación de las Fuerzas Armadas para el Desarrollo Nacional (COFADENA).
- Empresa Metalúrgica Vinto (EMV).
- Empresa Estatal de Transporte por Cable “Mi Teleférico”.
- Transportes Aéreos Bolivianos (TAB).
- Depósitos Aduaneros Bolivianos (DAB).
- Boliviana de Aviación (BOA).
- Servicios de Aeropuertos Bolivianos (SABSA).
- Empresa Estatal de Televisión “Bolivia TV”.
- Empresa Estratégica Boliviana de Construcción y Conservación de Infraestructura Civil (EBC).
- Empresa Boliviana de Alimentos y Derivados (EBA).

Los **requisitos** para el cobro del Bono son los siguientes:

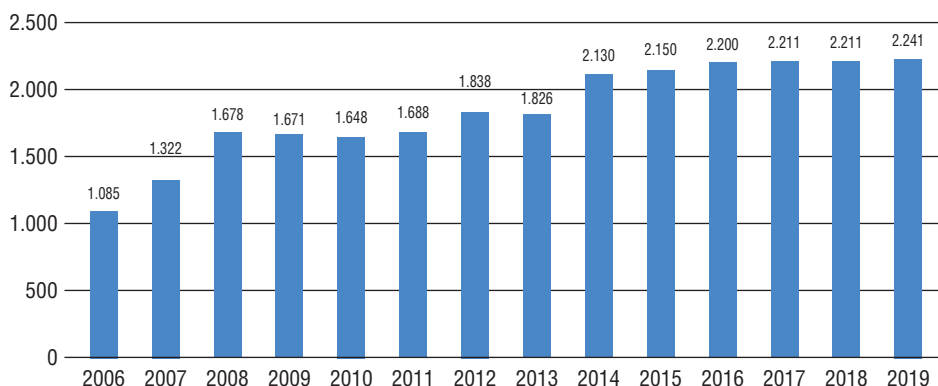
- Presencia física del estudiante.

7 Recientemente ha habido denuncias de apropiación de recursos del Bono Juancito Pinto, por parte de autoridades militares, responsables de su pago. Los Tiempos de Cochabamba. 23/02/22. Informe señala que militares desviaron Bs. 2,7 millones de Bonos Juancito Pinto y Renta Dignidad. Esto demuestra la necesidad de más controles administrativos.

- Presencia de los padres o tutores del estudiante, en caso de no presentarse los mismos, es necesaria la presencia de alguno de sus maestros.
- Cédula de identidad o el certificado de nacimiento del estudiante, en caso de no contar con estos documentos, es necesaria la presencia de dos testigos de la comunidad.
- Asistencia regular del estudiante a la Unidad Educativa o al Centro de Educación Especial.

En el gráfico 1 se muestra el número de estudiantes beneficiados con el Bono Juancito Pinto a nivel nacional, desde la gestión 2006 hasta la gestión 2019.

Gráfico 1
Estudiantes beneficiados con el Bono Juancito Pinto a nivel nacional
(En millones de estudiantes)



Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

b. Evaluación

El bono Juancito Pinto es una transferencia monetaria condicionada a:

- La matriculación escolar.
- La permanencia escolar, con una asistencia del 80 por ciento como mínimo.

Es lo que se conoce como Transferencias Directas Condicionadas (TDC), Este Bono está destinado a los estudiantes pertenecientes a las Unidades Educativas y Centros de educación especial, fiscales y de convenio, del área urbana y rural (Navarro, 2012). En el cuadro 3 se muestra el número de estudiantes matriculados por gestión escolar a nivel nacional, desde la gestión 2006 hasta la gestión 2019; y número de estudiantes que abandonaron la escuela.

Cuadro 3
Estudiantes matriculados por gestión (2006-2019)
y Estudiantes que abandonaron la gestión escolar (2006-2019)

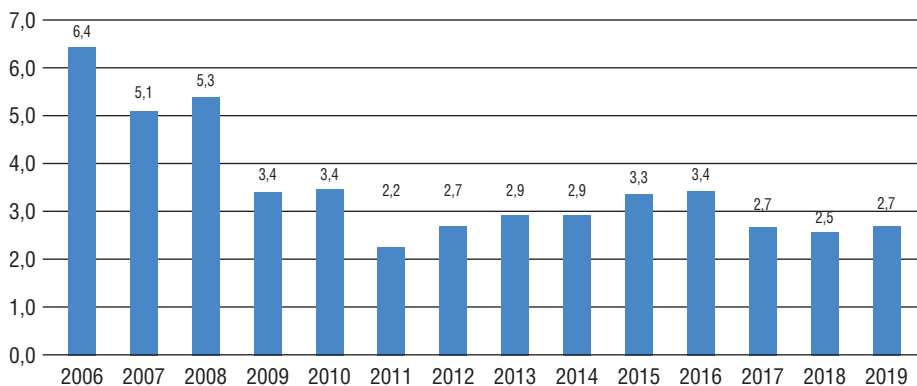
Gestión	Número de estudiantes matriculados	Número de estudiantes que abandonaron
2006	2.792.633	178.148
2007	2.801.973	142.139
2008	2.797.908	148.302
2009	2.745.013	92.314
2010	2.712.740	92.660
2011	2.707.810	59.700
2012	2.719.956	72.120
2013	2.758.828	79.689
2014	2.783.894	80.282
2015	2.819.554	93.701
2016	2.853.148	96.754
2017	2.859.592	75.785
2018	2.870.794	72.640
2019	2.901.316	78.253

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

En el mismo cuadro se muestra el número de estudiantes que abandonaron la gestión escolar a nivel nacional, entre las gestiones 2006 a 2019. En el gráfico 2 se muestra la tasa de abandono escolar a nivel nacional, desde la gestión 2006 hasta la gestión 2019.

Gráfico 2
Tasa de abandono escolar a nivel nacional (en %)

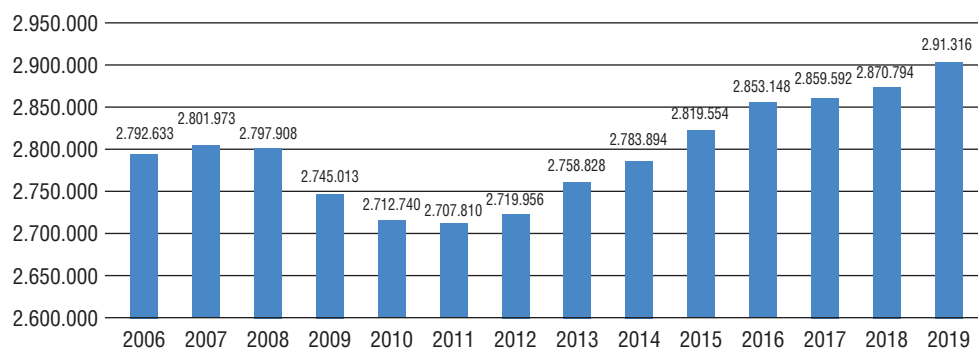


Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Como se puede observar en el gráfico 2 la tasa de abandono escolar se logró reducir de manera significativa, puesto que en 2006 la tasa de abandono escolar era de 6,4 por ciento y para el 2019 la tasa de abandono escolar se redujo a 2,7 por ciento, cumpliendo de esta manera con el objetivo del Bono Juancito Pinto de incentivar la permanencia y culminación del año escolar. En el gráfico 3 se muestra el incremento de la matrícula escolar desde la gestión 2006 hasta la gestión 2019.

Gráfico 3
Incremento de la matrícula escolar entre las gestiones 2006 - 2019



Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Como se puede observar en el gráfico 3 el incremento de la matrícula escolar entre las gestiones 2006-2019 fue de 108.683 estudiantes, cumpliendo de esta manera con el objetivo del Bono Juancito Pinto de incentivar la matriculación de estudiante al año escolar. Los niños y niñas entre los 2 años y 4 años de edad no reciben ningún incentivo para su educación preescolar (inicial). En el cuadro 4 se muestra el número de niños y niñas entre 2 a 4 años de edad a nivel nacional, desde la gestión 2012 hasta la gestión 2019.

Cuadro 4
Número de niños y niñas entre 2 a 4 años de edad

Gestión	Número de niños y niñas
2012	722.186
2013	725.110
2014	727.063
2015	728.239
2016	728.592
2017	728.766
2018	728.455
2019	727.569

Fuente: Instituto Nacional de estadística (INE).

Elaboración: Propia.

El Bono como tal ha logrado su propósito. Se ha reducido la deserción escolar tanto de niños, como de niñas que era más alta. Sin embargo, hay problemas administrativos que resolver en su entrega. Los destinos de los recursos del Bono se muestran aun orientado a fines que no tienen que ver con la educación. Los padres hacen uso de esos recursos para diversos usos: compra de semilla, compra de alimentos, compra de enseres son las de más frecuente uso. También los hay que se destinan a diversiones de los padres, especialmente compra de bebidas alcohólicas. El uso de estos recursos en libros y cuadernos no sobrepasa el 20 por ciento, en todos los años que se estudiaron (Yañez, 2012).

2.2. Una computadora por docente y Capacitación Docente

a. Diagnostico

En septiembre de la gestión 2011, con la finalidad de contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de parte de las y los maestros a los estudiantes; el Ministerio de Educación dota de una computadora portátil a las maestras y maestros urbanas y rurales del magisterio fiscal, en el marco del proyecto “una computadora por docente”. La entrega de los mismos se realizó de manera escalonada, inicialmente empezó con tres departamentos, posterior a ello en la gestión 2012 llega a los nueve departamentos, a partir de ello la entrega se realizó hasta llegar a todos los maestros en ejercicio, que estuvieren en la base de datos de planillas del SEP.

b. Base legal

El proyecto de “Una computadora por Docente”, se realizó en base al diseño de un reglamento, mismo que está sujeto al siguiente marco legal vigente:

- Constitución Política del Estado.
- Ley 070 de 20 de diciembre de 2010, de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.
- Decreto Supremo 0357 de 18 de noviembre de 2009, que autoriza la compra directa de equipos de computación y su dotación a los docentes del magisterio público.
- Decreto Supremo 772 de 19 de enero de 2011 reglamentario de la Ley 062 de 28 de noviembre de 2010 que aprueba el Presupuesto General del Estado, gestión 2011, corregida en FE DE ERRATAS publicada en la edición de la Gaceta 0296 de 14 de septiembre de 2011.
- Decreto Supremo 23318 - A, de 3 de noviembre de 1992, de la Responsabilidad por la Función Pública.
- Decreto Supremo 04688, de 18 de julio de 1957, Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación.

- Resolución Ministerial 873/2009 de 15 de diciembre de 2009, que aprueba el Reglamento del Proceso de compra directa de equipos de computación para el proyecto “Una Computadora por Docente”.
- El Decreto Supremo 0357, de 18 de noviembre de 2009, establece la base legal para que cada docente de Educación regular, alternativa y especial pueda contar de manera gratuita con una computadora portátil para apoyar su trabajo educativo dentro y fuera del aula. Este hecho se constituye en un salto cualitativo dentro del proceso de transformación de la educación con apoyo de la tecnología.

c. Entrega de computadoras

La dotación de computadoras portátiles a maestras y maestros, se realiza de manera escalonada; en septiembre y octubre de la gestión 2011, se entregaron 20 988 computadoras portátiles a maestros de los departamentos de: Oruro, Tarija, y Chuquisaca; donde el estado realizó una inversión de Bs. 68.318.723.

En la gestión 2012, en el marco de las políticas de transformación tecnológica e incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos de aprendizaje en todos los niveles y subsistemas de la educación, se ejecutó una tarea pionera: la continuidad de la entrega de las computadoras portátiles para docentes. Hasta la gestión 2012, a nivel nacional se entregó 81.383 computadoras portátiles, con una inversión de Bs. 255.517.302. Si bien la entrega empezó en tres departamentos, en la siguiente tabla se puede evidenciar que existen diferencias en las cantidades, esto se debe a que las maestras y los maestros, cambiaron de Departamento y esto ha hecho que las cantidades varíen, como se ve en el cuadro 5:

Cuadro 5
Computadoras entregadas Gestión 2011-2014

Departamento	Computadoras entregadas 2011	Computadoras entregadas 2012	Computadoras entregadas 2013	Computadoras entregadas 2014	Computadoras entregadas 2011-2014
Chuquisaca	7.923	354	125	1	8.383
La Paz	28	16.636	16.689	2.690	36.043
Cochabamba	43	18.457	662	1.830	20.992
Oruro	6.896	129	16	-	7.041
Potosí	29	11.768	547	871	13.215
Tarija	6.072	13	3	698	6.786
Santa Cruz	75	8.032	15.521	3.915	27.543
Beni	6	4.900	236	692	5.834
Pando	6	910	93	276	1.285
Total	21.058	61.199	33.892	10.973	127.142

Fuente: Ministerio de Educación.
Elaboración: Propia.

Por otro lado, las computadoras entregadas cuentan con: sistemas informáticos (Software) educativos, portales offline, educa Bolivia, Wikipedia, libros, videos educativos y videos del canal educativo de producción propia en diferentes temáticas educativas como ecosistemas y expresiones culturales “calendoscopio”.

A partir de la gestión 2015, la entrega se realizó de manera secuencial, donde uno de los requisitos a parte de estar en planillas del SEP, fue tener tres años de antigüedad, para ello el Ministerio de Educación, creo el sistema de registro para acceder a la dotación de las computadoras, donde los beneficiarios realizaron el registro correspondiente en el sistema, y a partir de ello se realiza la entrega bajo un cronograma cada gestión.

d. Capacitación a maestros

Posterior a la entrega de las computadoras portátiles, el Ministerio de Educación realiza la capacitación gratuita a maestros de ambos sexos, beneficiarios de este proyecto, donde los facilitadores fueron estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM). En la gestión 2012, fueron capacitados 35.783 maestros en los nueve departamentos del país. En la gestión 2013, la entrega de computadoras estuvo acompañado de la capacitación y digitalización en las modalidades presencial y virtual, que se detalla a continuación:

- **Modalidad Presencial:** esta modalidad estuvo destinado al curso de ofimática básica bajo el software libre (Linux), pero también se les capacitó a los maestros a cerca de las características de la computadora.
- **Modalidad Virtual:** en esta modalidad se capacitó en el nivel intermedio, donde los maestros, aprendieron a manejar el manejo de herramientas TIC, por área y especialidad, las cifras reflejan que fueron capacitados 130 docentes de ESFM, y 2 816 maestros capacitados en el manejo de las diferentes herramientas de NTICs.

A partir de la gestión 2014, la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO); es la entidad que se hace cargo de la capacitación de los maestros, bajo la modalidad de itinerarios formativos; donde fueron capacitados en las diferentes áreas de saberes y conocimientos en cuanto se refiere al manejo de herramientas TIC, tanto en la modalidad presencial y virtual. La UNEFCO, para concretar el proyecto de “Una computadora por docente”, lanza los siguientes cursos como se puede ver en la siguiente tabla:

Cuadro 6
Cursos a docentes de formación para el uso de computadoras

Cursos de Formación General	Cursos de Formación Específica
Ofimática básica	Recursos tecnológicos del aula para el nivel Inicial
Ofimática avanzada	Uso básico de TICs en el Nivel Primario
Manejo de computadoras KUAU y pisos tecnológicos	Recursos tecnológicos en el aula en el Área de matemática, física, Química, Biología y Geografía, Educación Musical, Artes Plásticas, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Lengua extranjera Inglés
	Filosofía y Psicología, Educación Física y Deportes
Tecnologías de información y comunicación para el trabajo colaborativo	Recursos tecnológicos en el laboratorio de: Química, Física, Biología.
Creación de recursos didácticos	
Aprendizaje Lógico	
Recursos TIC para el desarrollo de los procesos educativos	
Creación de recursos multimedia	

Fuente: UNEFCO.

Los cursos que brinda UNEFCO, se desarrollan en la modalidad virtual y presencial, son cursos que accionan como brazo operativo de ejecución del proyecto “una computadora por docentes”, ya que con la capacitación a maestros en los diferentes cursos de manejo de herramientas TIC, se pretende impulsar el uso de la computadora en las y los maestros.

Cuadro 7
Participantes de los Cursos a docentes para el uso de computadoras

PARTICIPANTES BENEFICIARIOS 2014 – 2019													
ITINERARIOS FORMATIVOS – CURSOS DE FORMACION GENERAL Y ESPECÍFICA													
FASE	1ra Fase	2da Fase	3ra Fase	4ta Fase	5ta Fase	6ta Fase	7ma Fase	8va Fase	9na Fase	10ma Fase	11va Fase	12va Fase	Total
Departamento	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos	Inscri- tos
Chuquisaca	4.560	1.641	3.421	1.673	3.931	499	1.570	1.245	1.340	2.560	1.340	3.943	27.723
Cochabamba	3.489	1.179	1.737	1.709	2.154	459	2.104	1.867	1.789	1.890	1.124	2.154	21.655
Tarija	1.443	355	1.054	877	3.925	434	2.819	2.112	2.345	2.214	1.430	3.925	22.933
La Paz	2.837	1.498	1.900	5.358	4.323	944	2.028	1.560	1.879	1.789	1.920	4.323	30.359
Oruro	1.644	914	1.571	592	535	132	1.113	1.543	1.234	1.124	859	535	11.796
Potosí	3.556	1.893	3.243	1.908	1.123	939	2.694	1.234	450	1.890	978	1.123	21.031
Santa Cruz	3.109	1.711	3.519	2.549	1.104	1.082	3.335	1.980	1.890	2.124	740	1.104	24.247
Beni	1.816	781	2.471	1.204	297	347	1.269	586	453	657	340	380	10.601
Pando	926	143	1.320	346	237	99	835	790	432	980	240	220	6.568
TOTAL	23.380	10.115	20.136	16.216	17.629	4.935	17.767	12.917	11.812	15.228	8.971	17.707	176.913

Fuente: UNEFCO.

Como se puede evidenciar en el cuadro, gran parte de las y los maestros accedieron a las capacitaciones en los cursos virtuales y presenciales auspiciados por UNEFCO.

e. Evaluación

La dotación de computadora, se realiza de manera secuencial, hasta llegar a todos los maestros que están en planillas del SEP, esto con el objetivo de mejorar la calidad en la educación y entrar en la era tecnológica, muchos maestros emprendieron la práctica docente dando utilidad a esta herramienta de trabajo, mismo que fue usado por ejemplo en la preparación a estudiantes para las olimpiadas científicas, donde los maestros pudieron acceder a diversos materiales digitales que fueron de gran ayuda en la preparación de sus estudiantes.

Las computadoras fueron usadas también para la capacitación constante de parte de los maestros para acceder a diversos materiales digitales que ofrece el portal del ministerio de Educación, mismos que fueron de gran utilidad para la preparación para el examen de ascenso de categoría; asimismo, las computadoras fueron de gran ayuda para que los maestros realicen cursos de post grado, y de esta manera realizar los trabajos de los módulos y el trabajo final del curso.

2.3. Eliminación de los interinatos en educación

El Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)

a. Diagnóstico

La necesidad de capacitar al maestro mediante estudios especializados, se ha contemplado en la generalidad de países latinoamericanos dentro de sus políticas y sistemas educativos desde mucho antes de la implementación de reformas educativas. Sin embargo, para los sistemas escolares, este tiempo ha permitido una relativa capacidad para su vertebración y responder a los desafíos constantes de la sociedad y sus culturas; en cambio, en el campo de la formación y capacitación docente, sólo ha creado divergencias, heterogeneidades, rigideces y confusiones, a tal punto que no se puede afirmar categóricamente que algún país de la región haya logrado una estructura sólida que amerite ser llamado sistema –o subsistema– de formación o capacitación de maestros (Castro Silva, 1995). La educación y la formación o capacitación constituyen una necesidad imperiosa definir los fines y funciones que deben encarar los sistemas educativos latinoamericanos, que básicamente deberían admitir cambios estructurales e institucionales a fin de superar los niveles actuales de educación y su calidad. Según Castro Silva (1995) la calidad del trabajo docente es uno de los factores vitales para lograr

los objetivos de la nueva educación, si se considera que la eficacia de la acción pedagógica de los maestros va más allá del hecho de ganar consciencia de los nuevos deberes impuestos a su labor por unos fines reformulados, y de la mejor observancia del nuevo trazado de las normativas y reglamentos oficiales de la escuela que pudieran implementarse.

Anteriormente, en el marco de la derogada Ley de Reforma Educativa, la misma adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizado del medio y la realidad educativa, imponiendo una orientación individualista, humanística, modernizadora y globalizadora.⁸ Por otra parte, es importante también conocer el enfoque de la actual Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, para ello, es posible rescatar el planteamiento de Echazú⁹ “el sistema educativo actual tiene un enfoque constructivista que en alguna medida está siendo cuestionado por la ley “Avelino Siñani, Elizardo Pérez”.

El constructivismo, corriente que rigió el sistema educativo es una corriente de la pedagogía, que trata de dotar al educando de las herramientas necesaria para que vaya acumulando conocimiento sin que este sea, simplemente la reproducción idéntica de lo que se le enseño. El principal cuestionamiento a esto es que se llevó a una competitividad individualizada del aprendizaje. Por tanto, el objetivo de la ley “Avelino Siñani, Elizardo Pérez” impulsa la educación técnica y productiva donde se relacione la vocación los métodos de producción de la comunidad. Se hace énfasis en la el rescate de conocimientos originarios y el uso de lenguas que antes no eran tomadas en cuenta. También la producción y el consumo de productos naturales en armonía con la naturaleza¹⁰. Por lo tanto, el problema de la eficacia profesional requiere de estrategias de formación y capacitación proyectadas sobre carriles distintos de los tradicionalmente conocidos, y que tiene que ser asumido con responsabilidad tanto por administradores de la educación como por los mismos maestros.

En el siguiente cuadro, se presenta algunos elementos que permiten diferenciar las modalidades de capacitación docente en el sistema tradicional y en el nuevo paradigma educativo que busca la desconcentración de la capacitación, respetando los contextos institucionales de cada escuela y la participación activa de todos los actores sociales y educativos que coexisten dentro y fuera de la escuela (Lucarelli, 1991).

8 Flores, J.L. (14.02.2019). <http://edu-bol.blogspot.com/2012/11/ley-n-1565-de-reforma-educativa.html>

9 Echazú, C. D. (10 de 02 de 2019). Obtenido de: <http://laresistencia.info/laeducacion-como-forma-de-liberacion-warisata/>

10 Echazú, C. D. Ibidem (10).

Cuadro 8
Modalidades de capacitación docente

Modelo Tradicional	Modelo Institucional
Capacitación docente individual, convocatoria abierta a centros de capacitación.	Centra la capacitación en la propia institución educativa.
Acciones de capacitación fuera del lugar de trabajo cotidiano.	Considera a esta como unidad de capacitación y transformación del sistema.
No permite participación activa.	Se basa en la participación activa de los miembros de la unidad educativa.
No admite participación de otros agentes	Los capacitados son todos los miembros de una unidad educativa o grupo de una región.
No elabora proyectos educativos con base de la capacitación y la acción educativa.	El currículo de la capacitación o perfeccionamiento está centrado en la práctica docente.
No puede generar innovaciones.	Se organiza en función de los problemas que se diagnostican en la institución.
Es aislada del contexto y la realidad.	El trabajo se realiza en la modalidad de taller.
Los participantes proceden de diversas instituciones y/o regiones.	El método de aprendizaje se basa en una relación información-indagación de la realidad para detectar problemas; reflexión para solución de problemas, reflexión y evaluación.
Son considerados destinatarios homogéneos, pues la oferta es común a todos.	Las acciones de capacitación se realizan en el propio lugar de trabajo docente.
El currículo de capacitación o perfeccionamiento es único, generalmente está orientado a lo académico.	Todas las fases de la capacitación y la acción son aplicadas en el marco de acciones participativas y correspondientes.
Se usan diversas técnicas, se tiende el esquema de la clase tradicional.	Se elaboran proyectos educativos.
Se diferencia dos momentos, uno el de capacitador, que es responsable de la información y otro, el de la aplicación del participante en su trabajo diario.	

Fuente: Lucarelli, 1991.

Como se podrá apreciar, el modelo tradicional de capacitación se caracteriza por ofrecer al maestro una capacitación individual, para lo cual tienen que concentrarse en centros responsables de estos programas que generalmente están ubicados fuera de la escuela donde laboran, lo que significa por otra parte, inversión de tiempo adicional. Asimismo, en este modelo de capacitación todos los participantes son reunidos en un destinatario homogéneo, sin considerar que proceden de diversas instituciones y/o lugares. Ello hace que este tipo de capacitación no tenga ningún impacto en el cambio que se pretende generar particularmente en la calidad de la educación.

Por el contrario, el modelo institucional, como lo indica su denominación, centra la capacitación en la institución educativa, considerándolo como una unidad de capacitación y de transformación del sistema, donde los destinatarios

son todos los integrantes de la institución educativa o del grupo de escuelas de una región (docentes, directores e inclusive alumnos y padres de familia), con la característica de que las actividades de capacitación se realizan en el mismo lugar, es decir en la misma escuela. Este último modelo de capacitación es la que tiene mejor perspectiva de generar impacto en el proceso educativo, ya que el currículo de perfeccionamiento en él está nucleado alrededor de la práctica docente, y además, está generado por el análisis de los problemas de la institución realizado por los mismos participantes.

La estrategia metodológica del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), básicamente están orientados sobre la base de los cuatro elementos metodológicos del modelo educativo: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción, pretendiendo vincular la formación con la transformación. La intención del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), se basa en una formación que debe empezar por la Práctica y no por la Teoría; este es un elemento fundamental, pilar del Modelo y del enfoque metodológico. Es decir, la metodología del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), se basa no solo en la formación de los profesores y profesoras sino en el propio modo de enseñanza y aprendizaje de los procesos educativos que todos los maestros y maestras deben empezar a desarrollar este estilo práctico. El partir de la Práctica se define tres momentos de la estrategia formativa:

1. La sesión presencial teórico-metodológica (8 horas).
2. El momento de la Concreción y Construcción Crítica (138 horas).
3. La Sesión de Socialización y Presentación de Resultados (4 horas).

b. Objetivo Holístico

En cuanto el objetivo holístico se estableció lo siguiente: *“Fortalecemos el pensamiento crítico y propositivo con valores de complementariedad y reciprocidad, mediante la reflexión y discusión en espacios de participación activa y comunitaria analizando fundamentos, bases y enfoques del currículo, para transformar la práctica educativa bajo el nuevo modelo de educación”*.¹¹

11 Ministerio de Educación. (2014). *Modelo Educativo Socio comunitario Productivo*. La Paz-Bolivia.

c. Criterios de evaluación de las dimensiones

En cuanto los criterios de evaluación se establecen las siguientes dimensiones:
SER: Fortalecimiento del pensamiento crítico y propositivo con valores de complementariedad y reciprocidad.

- De manera crítica, cuánto se ha participado y se ha aportado en el currículo.
- En qué medida nos hemos complementado y activado en reciprocidad.

SABER: Analizando fundamentos, bases y enfoque del currículo.

- Identificación de las características de las bases, fundamentos y enfoques del currículo.
- Reconocimiento de teorías que fundamentan al currículo.

HACER: Mediante la reflexión y discusión en espacios de participación activa y comunitaria.

- Trabajo en equipo sin discriminación en colaboración para la elaboración de trabajos de grupo.
- Participación con opiniones propositivas y complementación de puntos de vista.

DECIDIR: Para transformar la práctica educativa bajo el nuevo modelo de educación.

- Impacto de la toma de decisiones comunitarias a partir del proceso educativo desarrollado.
- Desarrollo de actividades educativas enmarcadas en el Modelo Educativo Socio comunitario Productivo.
- Discusión en los ambientes comunitarios de aprendizaje sobre los temas abordados en la unidad.

Beneficiarios del Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)

A continuación, se presenta el resumen de la cantidad de maestros que participaron de los diferentes cursos desarrollados, a través de las ocho fases de Itinerarios formativos implementados en los nueve departamentos del país. A partir de la gestión 2010 a 2014, se atendió a un total de 213.986 participantes, maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, con la ejecución de 4.463 cursos sobre la base de la oferta formativa con diferentes temáticas.

Cuadro 9
Datos del número de beneficiarios maestros en servicio

Fase	1ra fase 2010		2da fase 2010		3ra fase 2011		4ta fase 2011		5ta fase 2012		6ta fase 2012		7ma fase 2013		8va fase 2014		9na fase 2015		Totales	
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	Total inscritos	Total Cursos
Beni	1.816	66	781	26	2.471	75	1.204	42	297	11	347	14	5.684	75	3.731	126	3.744	131	17.384	479
Chuquisaca	4.560	120	1.641	63	3.421	106	1.673	54	3.931	140	499	19	2.062	94	7.583	221	3.237	145	26.826	879
Cochabamba	3.489	126	1.179	46	1.737	60	1.709	58	2.154	68	459	16	2.351	93	12.945	442	2.629	120	26.881	946
La Paz	2.837	98	1.498	62	1.900	66	5.358	206	4.323	153	944	36	4.819	168	29.468	881	11.828	385	55.037	1.801
Oruro	1.644	56	914	36	1.571	46	592	22	535	17	132	8	1.777	66	4.585	200	855	53	12.377	491
Pando	926	34	143	6	1.320	32	346	14	237	6	99	3	3.436	35	715	28	391	13	7.392	163
Potosí	3.556	129	1.893	62	3.243	100	1.908	68	1.123	35	939	24	1.197	131	10.028	262	3.568	120	25.176	856
Santa Cruz	3.109	124	1.711	70	3.519	124	2.549	86	1.104	37	1.082	42	4.430	174	18.208	562	13.893	485	39.982	1.377
Tarija	1.443	62	355	18	1.054	42	877	30	3.925	162	434	20	2.994	135	5.416	181	2.340	109	17.783	702
Total	23.360	815	10.115	389	20.236	651	16.216	560	17.629	629	4.935	182	28.750	971	92.679	2.903	42.485	1.561	228.838	7.694

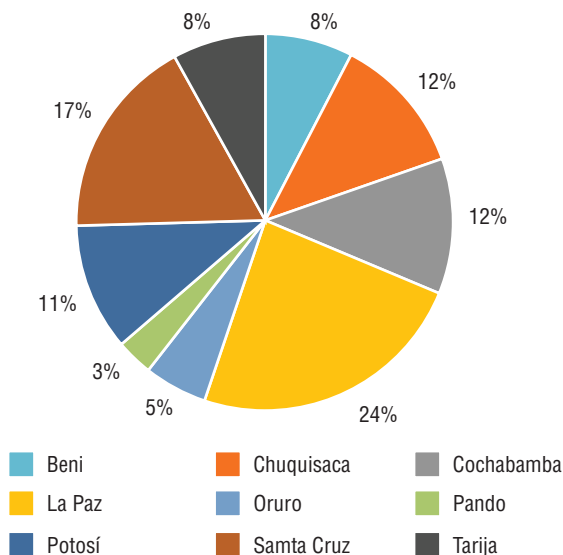
Fuente: Ministerio de Educación

P = Participantes

C = Curso

Como se logra apreciar en el gráfico posterior, el Departamento de La Paz presenta el mayor porcentaje de beneficiarios,¹² con el 24 por ciento, seguido por Santa Cruz, con el 17 por ciento para luego con el 12 por ciento respectivamente encontrarse Cochabamba y Chuquisaca.

Gráfico 4
Beneficiarios del PPMI y del PROFOCOM



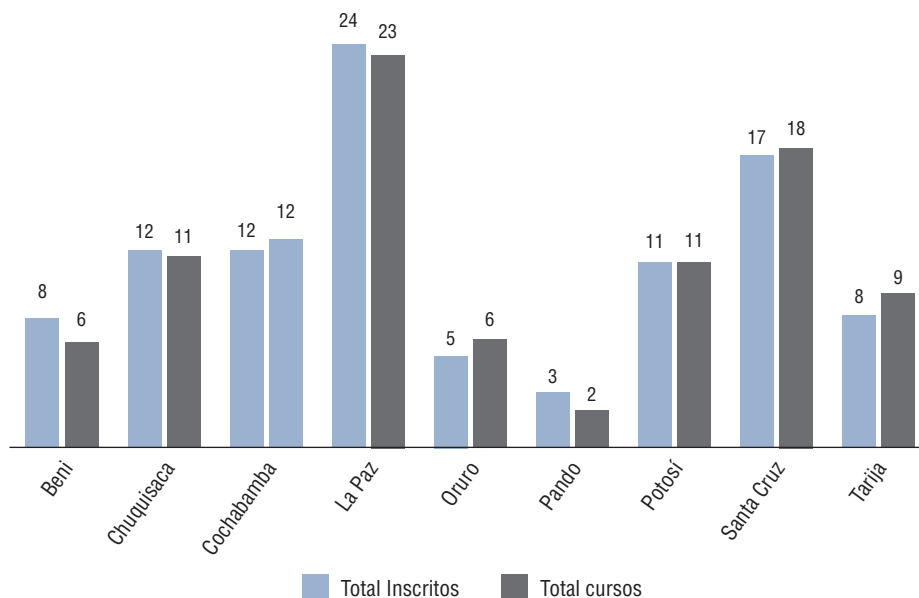
Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Se evidencia que el Departamento de La Paz, existe una importante cantidad de beneficiarios, dando a entender que maestros y maestras son quienes de alguna manera tuvieron la oportunidad de acceder a la formación con base al PROFOCOM, a diferencia de otros departamentos. En tanto, también fue posible cotejar información acerca del número de cursos y también inscritos en los distintos periodos, como ser:

12 Se denomina beneficiarios a la población de maestros y maestras que recibieron la formación del PPMI y del PROFOCOM.

Gráfico 5
Número de cursos e inscritos PPMI y PROFOCOM



Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.

Se evidencia claramente que los departamentos de La Paz y Santa Cruz se tiene la mayor cantidad de cursos propuestos por el Ministerio de Educación, y por ende se tiene una importante afluencia de maestros inscritos.

Debido a la iniciativa personal de formación con base en el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), también las distintas oficinas distritales promovieron la concreción de más cursos, siendo que la demanda de participantes tuvo una importante participación. Sin duda, los departamentos con mayor cantidad de maestras y maestros, se ubican en La Paz y Santa Cruz respectivamente, además de ser las capitales con mayor población demográfica, a diferencia de otros como ser Oruro y Pando.

3. Análisis integral de las políticas educativas - Estudio de caso

Para usar los elementos planteados metodológicamente al inicio del estudio, se proponen estas matrices analíticas de las Políticas Educativas analizadas:

MATRIZ 1
Evaluación de las tres Políticas Educativas analizadas
con el Enfoque basado en Derechos Humanos (EBDH)

Criterio	Bono Juancito Pinto	Una computadora por docente	PPMI/PROFOCOM Eliminación de maestros interinos
Asequibilidad	El Bono se ha distribuido en una dimensión cercana al 100 por ciento de los potenciales beneficiarios	Es una política que ha mostrado una disponibilidad de computadoras, variable por departamentos	Ha tenido una asequibilidad muy amplia en los beneficiarios y mucha crítica en los no beneficiarios, especialmente maestros titulares.
Adecuabilidad	El BJP tiene una focalización en la reducción de la deserción escolar, aunque también tiene objetivos secundarios como ser la dotación de recursos para material escolar, y la reducción de la pobreza	No se ha adaptado a la realidad de falta de internet, en varias comunidades rurales.	No se ha adecuado a la carga horaria que han cumplido los titulares egresados de Escuelas Normales, se ha adecuado en tiempo y contenido, a satisfacer las posibilidades de los maestros interinos. Se ha adecuado a la difusión de la filosofía educativa del gobierno.
Accesibilidad	La distribución del BJP por parte de las FFAA ha resultado positiva para mejorar la accesibilidad, con los riesgos de desviación de recursos ya anotados	Ha tenido una accesibilidad variable, por departamentos, y por ámbito urbano o rural.	Ha tenido una accesibilidad cercana al 100 por ciento, de parte de los beneficiarios. Esto no necesariamente es positivo, dado que la calidad de los cursos no ha sido evaluada hasta hoy, a profundidad, presuponiendo por la carga horaria y contenido, de parte de los dirigentes del magisterio, baja calidad.
Aceptabilidad	El BJP tiene plena aceptación por parte de la población beneficiaria y no beneficiaria.	Ha tenido una aceptación variable por parte del magisterio. La dirigencia sindical se ha mostrado contraria a que se use esta política para difusión del presidente y propaganda gubernamental.	Ha tenido una aceptación del 100 por ciento de parte de los beneficiarios.

Fuente: EBDH basado en: Galindo, Arteaga y Pérez, 2012.

Por otro lado, la evaluación de estas políticas públicas educativas, con otros criterios, provenientes de la Ley 1178 SAFCO, que representa el modelo de gestión pública del Estado boliviano, especialmente en lo relativo a criterios de Gestión educativa en concreto, sobre la Base de las 3 E's (Economía, Eficiencia y Eficacia) y las segundas 3 E's de la Unión Europea - UE (Efectividad, Equidad y Ecología). En el primer caso se mide el Costo, el uso adecuado de Recursos y los Resultados, mientras en que en el segundo se mide el Impacto, la Oportunidad y la Sostenibilidad. Estos elementos de análisis evaluativo se pueden resumir en la siguiente matriz:

MATRIZ 2
Evaluación de las tres Políticas Educativas analizadas con el Modelo de Gestión Pública boliviano (SAFCO - Sistema de Administración Financiera y Control Gubernamental)

Criterio	Bono Juancito Pinto	Una computadora por docente	PPMI/PROFOCOM Eliminación de maestros interinos
Economía	Los costos han resultado ser asumibles con las transferencias de las empresas públicas	Los costos fueron asumidos por el Ministerio de Educación con presupuesto público	Los costos de han asumido por el Ministerio de Educación y en parte por los beneficiarios, en el pago de matrícula y materiales.
Eficiencia	Se hizo uso de FFAA para el pago, organización comunitaria para organizar a los beneficiarios, y la propia estructura del sistema educativo, para determinar los beneficiarios.	Se acudió a la fabricación experimental de computadores nacionales en empresa pública, de bajo costo y los sistemas de entrega a partir de la organización del sistema educativo.	Se usó capacitadores del Ministerio de Educación, no los del sistema de educación Normal, con un profundo contenido ideológico y filosófico, del nuevo Sistema o Modelo educativo MESOC. La infraestructura también fue ajena al sistema de educación Normal del magisterio.
Eficacia	Los resultados en reducción de la deserción escolar, óptimos. Los de uso de los recursos en material educativo bajos y los de reducción de la pobreza, poco significativos y erráticos.	Las computadoras han tenido un uso variable, por la falta de internet en área rural. Sin embargo, no han dejado de ser una contribución en la formación de los maestros en TICs.	Desde el punto de vista formal, hoy el 100 por ciento del magisterio ha titularizado. La calidad promedio de estos RRH ha descendido y la ideologización de los mismos, se ha incrementado.
Efectividad	El impacto del BJP es alto. Menor deserción escolar, mayor alcance y accesibilidad de la educación a los niños bolivianos.	El impacto es variable no uniforme, de departamento a departamento y menor entre área rural y urbana.	El impacto se refleja en una educación más alineada a los objetivos político ideológicos del gobierno.
Equidad	El BJP ha dado mayor oportunidad a las niñas, en el acceso a la educación.	Hay una mayor oportunidad a maestros de mayor antigüedad que a los más jóvenes en el sistema, y a los urbanos más que a los rurales.	Se dio la misma oportunidad a maestros interinos varones que mujeres y a urbanos que rurales.
Ecología	La sostenibilidad del BJP se asienta en la capacidad de las empresas públicas, de generar excedentes o utilidades, lo que se ha visto gravemente afectado desde el 2015. Es decir, que se ha reducido estas ganancias, dando más bien pérdidas, lo que ha redundado en una reducción muy grave en las reservas Internacionales Netas del país, que afecta la estabilidad macroeconómica y que pone en riesgo la continuidad del BJP.	La sostenibilidad de esta política estuvo en la capacidad de la empresa boliviana que produce computadores Quipus, de seguir produciéndolos con un cierto standard de calidad. Esto se ha interrumpido desde el 2017. Están diseñando otro modelo que se espera esté disponible el 2023.	La sostenibilidad de esta política educativa está en la paulatina salida del mercado laboral, de los maestros interinos titularizados, es decir, de la tasa de jubilación de los mismos, que se estima está entre 12 y 15 años de trabajo en el sistema. En ese tiempo, las Normales de Maestros están generando nuevos maestros que quedarán sin trabajo, si no se establece una política de jubilación obligatoria para estos maestros interinos recientemente titularizados.

Fuente: Criterios de las 3 E's y las segundas 3 E's basado en Ley 1178.

En el caso del **Bono Juancito Pinto**, después de analizar y comparar los datos antes descritos se puede concluir que el Bono Juancito Pinto, desde su creación en la gestión 2006 hasta la gestión 2019, tiene:

- Una incidencia positiva en la permanencia escolar y un gran impacto en la reducción de la tasa de abandono escolar, ya que en la gestión 2006 se tenía una tasa de abandono escolar del 6,4 por ciento y hasta la gestión 2019 se logró reducir la tasa de abandono escolar al 2,7 por ciento.
- Un gran impacto en el incremento de la tasa de matriculación escolar, ya que desde la gestión 2006 hasta la gestión 2019 se logró incrementa la matriculación escolar en un 3.9 por ciento.

Como toda política educativa, elaborada por humanos, el programa de “Una computadora por docente”, tuvo sus ventajas y limitaciones en lo que se refiere a la aplicación y uso de la computadora en los procesos pedagógicos de parte de los maestros.

El proyecto de: **Una Computadora Por Docente**, como política educativa fue bastante buena para poder modernizar la educación y capacitar a las y los maestros en el manejo de TIC en los procesos educativos.

A partir de ello las y los maestros tuvieron acceso a:

- Compartir conocimiento. Las redes sociales y la Web 2.0 implica compartir puntos de vista y debatir sobre las ideas, lo que ayuda a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, además las redes sociales animan a los estudiantes a expresarse y relacionarse con otros compañeros.
- Ensanchar la mente. El acceso a la tecnología ha permitido a los niños estar expuestos a las cosas fuera de sus intereses habituales y ampliar sus mentes. Gracias a la facilidad para compartir contenidos es posible aprovechar la red para facilitar a los estudiantes materiales educativos como libros electrónicos, infografías, videos y tutoriales. Otra de las ventajas del uso de la tecnología en la educación es su flexibilidad y capacidad de adaptación de cara a que los estudiantes puedan seguir ritmos distintos en su aprendizaje. Los estudiantes más aventajados pueden tener a su disposición contenidos adicionales y aquellos que necesiten un refuerzo, pueden recurrir a materiales de apoyo para reforzar aquello que aprenden en clases.
- Trae la diversión al aula. El uso de la tecnología en el espacio educativo permite el uso de herramientas más interactivas y que mantienen la atención de los estudiantes con más facilidad. De esta forma los alumnos se entusiasman más en aprender.
- Educación aplicable. En el mundo laboral, en casi todos los empleos, hay que comprender cómo funciona la tecnología. Si los alumnos comienzan a

usarla desde temprana edad entonces estarán mejor preparados para el futuro y podrán conseguir mejores oportunidades laborales.

- Alcance de la información. Cualquier respuesta a cualquier pregunta se puede encontrar con unos pocos clics de las teclas en una computadora o móvil inteligente. Potentes motores de búsqueda permiten una forma organizada y sencilla de encontrar las respuestas que los estudiantes pueden necesitar para asignaciones o proyectos.

A partir de la dotación de las computadoras portátiles, muchos maestros lograron desarrollar muchas habilidades informáticas y que fueron usados para el beneficio dentro la educación; pero, los logros no fueron al cien por cien, a continuación, se detalla el porcentaje de aprovechamiento del uso de la computadora de parte de los docentes:

- 80 por ciento de los docentes han desarrollado destrezas en el uso de la tecnología en el aula.
- 50 por ciento de los docentes selecciona información pertinente de la internet, para el desarrollo de sus prácticas curriculares.
- 50 por ciento de los docentes, elabora contenidos digitales básicos.
- 80 por ciento de los docentes aplican las herramientas informáticas y las TICs en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Los porcentajes muestran que el aprovechamiento no fue al cien por cien de parte de los maestros, pero una gran cantidad se capacitó para poder usar dentro y fuera del aula, y ese pequeño porcentaje que aún no aplica o, da uso en los procesos educativos, se debió a raíz de que no asistieron a las capacitaciones gratuitas ofertadas por el Ministerio de Educación.

En la actualidad, un buen porcentaje de las y los maestros no dan uso a las computadoras dotadas por el gobierno, esto se debe a una diversidad de factores que se detallan a continuación:

- No tienen conocimiento en el manejo de la computadora.
- No asistieron a las capacitaciones gratuitas ofertadas por el Ministerio de Educación.
- En algunos lugares del área rural, no existe la energía eléctrica para poder cargar la batería de las computadoras portátiles, este factor hace de que el maestro no de uso a la computadora.
- Falta de seguimiento y supervisión de parte de las autoridades superiores a los maestros, tal como indica el reglamento de dotación de computadoras.
- En muchos casos los directores no tienen conocimiento del manejo de la computadora, esto hace de que los maestros no ven como necesidad de uso en los procesos educativos.

Son algunos factores por lo que las y los maestros no dan uso a la computadora, pero gran parte de ello se debe a la dejadez que existe de parte de los maestros. Regularmente el 60 por ciento, de los maestros se capacita en el uso de la computadora y manejo de herramientas TIC; el 40 por ciento, no lo hace, debido a que los cursos se pasan los fines de semana; es más, aparte de ello se debe erogar un cierto monto económico.

Una investigación (Yucra, 2019) dirigida a evaluar el impacto y efectos producidos por el PPMI y el PROFOCOM, depara encontrar a maestros y maestras que destacan dicha iniciativa, aunque muchas de estas todavía se encuentran deficiencias y problemas a resolver, sobre todo al momento de la aplicación y relación que deben otorgar a las materias que dictan.

Se pudo establecer que muchos calificaron como regular la metodología impartida en el PPMI y en el PROFOCOM, dentro de estos se puede encontrar aquella población de maestras y maestros que todavía no entienden el progresivo efecto que pretende implementarse con dicho programa, sin embargo, no son todos, siendo que un grupo sujetos están conscientes de la realidad e involucramiento y participación activa que demandó dicha formación, donde la característica se centraba en que el maestro u maestra pueda crear e innovar con propuestas pedagógicas, situación que no ocurría antes, situación que es destacado por la población beneficiaria.

La calificación a los facilitadores del PPMI y del PROFOCOM se centró en el rango regular, sin embargo, este resultados solo refleja de alguna manera la relación que asume el maestro y maestra a la forma metodológica y didáctica impartida, situación que es correcta, pero que fue criticada por gran parte de los encuestados, donde se encuentra a una población de beneficiarios reacios todavía a cambios dentro los procesos de formación, entre ellos, el trabajo en equipo, trabajo en grupo, se evidencia una mayor individualización personal, situación que necesariamente interrumpió su cotidianidad.

Si bien dentro del PPMI y del PROFOCOM los maestros encontraron más confusión por parte las temáticas impartidas, más aquellos que se quejan con la metodología empleada, son rasgos de personas que normalmente encontrarán fallas en cualquier tipo de sistema formativo, debido a que la nueva manera de aprendizaje, bajo preceptos nuevos y paradigmas prácticos y de mayor involucramiento, no son todavía amigablemente aceptados por la mayoría de los beneficiarios.

Se evidencia que gran parte de maestros, destacaron como elemento positivo la predisposición formativa de dicha población como el valor de actualización. Dicha población solo demuestra que cursaron el PPMI y el PROFOCOM por mejorar su nivel de certificación y rango profesional, o mejorar su salario, pero no así, su interés en mejorar las cualidades formativas que desembocan en una enseñanza moderna y práctica, donde el maestro está de alguna manera obligado a innovar dentro su rama u materia.

Aunque los resultados se direccionada a establecer un PPMI y un PROFOCOM con varias deficiencias, se evidenció que por lo menos para un segmento de maestros dicho programa que motivo a un cambio verdadero en la formación, destacando que bajo el anterior sistema educativo “el maestro y su materia creaba su propia isla, estableciendo que así lo tengo que hacer y así debe ser” situación que cambio con el nuevo planteamiento, donde se invita a que los maestros de alguna manera contribuyan al establecimiento de constructos de aplicación práctica de la materia que imparte, lo que actualmente puede ser una dificultad pero que a la larga se avizora una educación meramente práctica con disposición de ejemplos y realidades, puede ser que dicho cambio no este acompañado por la plena disposición de materiales u otros implementos requeridos, pero que a la larga es un paso importante en la reforma y cambio en el proceso y sistema educativo en territorio boliviano.

Se hace una importante crítica a la formación descolonizadora, debido a que existen diversos factores contrarios que contradicen todo lo pretendido desde este enfoque educativo, es por ello, que muchos de los profesores tienden a no desarrollar acciones concretas, como mecanismos que puedan modificar conductas, debido a que los propósitos de descolonizar a las personas, suena utópico cuando los estudiantes como los mismos profesores se encuentran en una sociedad de consumo global.

Se evidenció según los resultados que el eje de formación destacado son la formación comunitaria, donde, por una parte, se resalta la importancia y participación de los padres de familia en actividades educativas, empero, dicha situación cambia en otras unidades educativas, debido a la falta de compromiso y responsabilidad de dicho sector. Es por ello, si bien dicha intención y objetivos que se persiguen desde este ámbito formativo, requiere de mecanismos de articulación de los diferentes actores, porque no basta con identificar los problemas de la comunidad, si no se involucran los actores que forman parte de dicha situación, el pretender resolverlos como comunidad educativa se dificulta y desencadena en resultados vanos y poco apreciados por los estudiantes y el conjunto de involucrados.

Asimismo, es también destacable la formación socio productiva, aunque también posee aspectos contrarios para su realización y puesta en ejecución de los propósitos perseguidos y promovidos por los profesores. Es evidente que muchos de los profesores entienden a que este enfoque busca la generación de productos tangibles e intangibles, empero, dicha intención queda obstruida al momento de pretender realizar alguna innovación en particular, encontrando barreras, como la falta de presupuesto y materiales que no permiten hacer realidad muchas de las intenciones pretendidas. Aunque en algunos casos se destaca casos, como la producción de hortalizas, en este caso papa, como una situación productiva y vivencial generada por los propios estudiantes y guía de los profesores, destacándose como una actividad de importante impacto comunitario y social.

Empero, la producción de textos o en otros casos productos intangibles, tienden a encontrarse con situaciones complejas debido al poco incentivo y motivación que poseen los estudiantes y se podría decir los propios profesores, debido a factores de tiempo y disponibilidad, siendo que muchos poseen una recarga en sus actividades curriculares.

Asimismo, se evidenció que la formación dentro el eje intra e intercultural plurilingüe, muchos de los profesores destacan solo el conocimiento del idioma como una actividad trascendental, pero, no van más allá, en cuanto la profundización de la cultura, los saberes y conocimientos.

Otras evaluaciones, muestran que el PPMI y el PROFOCOM y los sistemas de formación de maestros interinos, para que se promueva a titulares, se manejaron políticamente, fueron cursos altamente ideologizados y con poca formación pedagógica y didáctica. Todo ello, se ha comprobado en investigaciones nacionales desarrolladas por distintos investigadores del país (Galindo, Mario; Bravo, Manfredo; Aillón, Omar, 2011) (Galindo, Mario; Pérez, Beatriz; Arteaga, Teresa, 2012).

En relación al impacto que el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), han podido ejercer sobre los beneficiarios, los mismos deberían estar vinculados también, con la incorporación laboral permanente y sostenible y un tratamiento salarial acorde a su nueva categoría y situación formativa.

El Ex Ministro Roberto Aguilar, respondió en una entrevista radial el 2019,¹³ que era el ministro que más tiempo había estado en ese cargo en el gobierno de Evo Morales (11 años, desde el 7 de noviembre de 2008 hasta el 11 de noviembre de 2019) y que era el ministro de Educación que más tiempo había estado en ese cargo en toda la historia de Bolivia (antes de él estuvo Juan Misael Saracho 6 años, Ministro de Instrucción Pública y Justicia, de 1904-1909 en el gobierno liberal de Montes), considerando ése su mayor logro personal. Consultado sobre cuál había sido su mayor logro institucional, él señaló el de haber conseguido que el 100 por ciento de los maestros de Bolivia sean titulares. El PPMI junto al PROFOCOM, han eliminado la figura de maestros interinos. En 1997, el 25 por ciento del total de maestros en Bolivia eran interinos, 28 por ciento de los maestros de primaria, el 36,8 por ciento de los maestros rurales. Este programa –el PPMI– desarrollado en dos fases: 2006-2011 y 2007-2015 en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), junto al PROFOCOM ya analizados, hicieron que de un 10 por ciento de maestros interinos el 2006, se pase a 4 por ciento el 2012 y a 0 por ciento el 2018 y 2019.

Que se pague mejor a los maestros, que se elimine los maestros interinos, es algo a lo que nadie se puede oponer y se propugnaba desde hace tiempo. Pero que se lo haga mostrando una política que mejore la calidad de la educación (Urquiola,

13 Radio Fides, 6 de agosto de 2019.



Miguel; Jiménez, Wilson; Talavera, María Luisa, 2002), es algo que los analistas también reclamaban y reclaman.

Si la pregunta de investigación hace referencia a si mejoró el nivel educativo con estas políticas educativas, no se puede decir que haya una medición focalizada, pero al menos se puede señalar, que Bolivia no ha aplicado el test PISA desde el 2010, al menos de manera registrada a nivel internacional. El ex ministro Aguilar señaló que los patrones culturales son diferentes, siendo que el test PISA se aplica en 150 países. La excepción es que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) con sede en Santiago de Chile, en trabajo conjunto con el Ministerio de Educación, realizó una medición de calidad educativa donde participaron aproximadamente 12.000 estudiantes y sus resultados se presentaron a finales de 2020. Los resultados muestran exiguos avances en materia de calidad educativa en Bolivia.

4. Conclusiones

La conclusión que sistematiza los tres casos de política pública y que se puede aplicar de manera relativamente ajustada a los no analizados, es que las políticas públicas en el período 2005-2019 se ajustaron a las conclusiones del Libro Rojo de la Educación que fue resultado del Congreso del magisterio de 2001 en Cobija. Pero además a las propuestas recogidas en el Programa de Gobierno de las 3 gestiones de Evo Morales. Fue un Plan destinado a desmontar la Reforma Educativa de 1994-95 y a re centralizar la educación. Este es un impacto que deberá analizarse de manera específica y con más información.

La base estuvo en mejorar salarios de los maestros, por la vía de su titularización, lo que redundó en un incremento del presupuesto de educación, aspecto relevante. Lo que está en debate y en análisis aún es el de la calidad que, de ese efecto, se tiene, en la educación boliviana.

Otra conclusión clave, es que se usó parte de estas políticas, para la lucha contra la pobreza, por la vía de las Transferencias Directas Condicionadas - TDC, que, como el Bono Juancito Pinto o el Bono al bachiller, buscaban transferir recursos a sectores de pobreza extrema de la sociedad. El impacto en indicadores de educación es coetáneo del logrado en el otro ámbito. El resultado ha sido reducción de la deserción escolar y reducción de pobreza hasta el 2015, para que, reducidos los estudiantes receptores del Bono, se vuelva a tener un incremento de pobreza y pobreza extrema al 2019-2020.¹⁴

14 Informe de la CEPAL sobre América Latina 2020-2021. La pobreza bajó en Bolivia de 40 por ciento el 2005 a 18 por ciento el 2015 y subió el 2019 a 36 por ciento y al 2021 en 41 por



Para finalizar, como sugerencias se pueden establecer las siguientes, de manera sucinta en cada caso estudiado:

1. En el Bono Juancito Pinto, se debe complementar la política con otra de dotación de materiales educativos, que equivalgan al monto que se está dedicando a cada estudiante. Se tiene la Imprenta y Editorial del Estado, que perfectamente puede asumir la tarea de elaborar textos escolares y cuadernos, para ser entregados, en el equivalente al Bono que le corresponde a cada estudiante, evitando la desviación del mismo. Si la intención es que sirva para reducir pobreza familiar, esto se puede hacer, dedicando un 50 por ciento del BJP en especie, en materiales escolares y el otro 50 por ciento en efectivo.
2. En el caso de Una computadora Un Maestro, se debe continuar con cursos de actualización en TICs y programas educativos, luego de la necesidad que mostró la pandemia del COVID-19, de tener al conjunto del magisterio, capacitado en estos instrumentos y medios tecnológicos. Se debe lograr una nueva producción de computadoras y más programas de software educativo para los maestros.
3. En el caso del PPMI y del PROFOCOM, se debe evitar repetir estos programas con esta orientación. Se debe procurar realizar cursos de actualización y nivelación de los egresados de estos cursos, para que se mantengan como maestros titularles, restando espacio a maestros egresados de Normales, con nueva formación y nuevas técnicas pedagógicas y didácticas.

Bibliografía

- Cajías de la Vega, B.
1998 1955: De una educación de castas a una educación de masas. *Revista Ciencia y Cultura No. 3*, s/n.
- Castro Silva, E.
1995 *La formación docente en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Concepción, M. A.
2006 *Orientaciones Metodológicas para el uso del Material Didáctico en el Nivel Inicial*. Madrid: P & J.
- Educación, M. d.
2010-2015 *Historia de la Educación en Bolivia 8 Tomos*. La Paz: Ministerio de Educación.

ciento. La pobreza extrema de 20 por ciento el 2005 bajó a 8 por ciento el 2015 y subió a 18 por ciento el 2019 y a 21 por ciento el 2020.

- Educación, M. d.
2019 *Revolución Educativa en Bolivia: la democratización del sistema educativa plurinacional y sus posibles efectos sociales*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Freré Franco, F. L.
2015 Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Ciencia Unemi*, 6(10), 25, 25-34.
- Galindo, Mario; Bravo, Manfredo; Aillón, Omar
2011 *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano*. La Paz: PIEB.
- Galindo, Mario; Pérez, Beatriz; Arteaga, Teresa
2012 *Cumplimiento del Derecho a la educación en Bolivia*. La Paz: SNV, Plan, RedTICBolivia, CNC, Reino de Países Bajos, Terre des hommes, Educación para el Desarrollo.
- Lucarelli, E.
1991 La capacitación docente en la educación. Bolivia. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, s/n.
- Navarro, F.
2012 *El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia. Programas de transferencias monetarias e infancia*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Nucinkis, N.
2004 Situación de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. *Seminario Internacional de EIB en Los Andes* (pág. s/n). Cochabamba: PROEIB-Andes, centro Culturalsl Portales.
- Paulazani, J.
2014 *Historia de la Educación en Bolivia*. Santa Cruz: UAGRM.
- Reyerros, R.
1952 *Historia de la educación en Bolivia, de la independencia a la revolución Federal*. La Paz: Universo.
- Rodríguez Ostría, G.
1993 *Poder central y proyecto regional, Cochabamba y Santa Cruz en los siglos XIX y XX*. Cochabamba: ILDIS, IDAES.
- Rodriguez Ostría, G.
1995 *Estado y Municipio en Bolivia*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible.
- Urquiola, Miguel; Jiménez, Wilson; Talavera, María Luisa
2002 *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos, desempeño*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Yucra, A.
2019 *Programa PROFOCOM: Evaluación de los avances y efectos de la formación y práctica en aula en maestros del Distrito No. 7 de El Alto*. La Paz: UMSA (Tesis).



Bibliografía adicional

- Armijo, Marianela; Espada, María Victoria. *Calidad del gasto público y reformas institucionales en América Latina*. CEPAL. Serie Macroeconomía del Desarrollo No. 156. 2014.
- Galindo, Mario. *La cuantía y eficiencia del gasto en educación*. 2014. PDF
- Galindo, Mario. *Diagnóstico del sistema educativo universitario*. 2017. PDF
- Galindo, Mario. *El Bono Juancito Pinto*. 2017. PDF
- Ministerio de Educación. *Memorias de la Revolución Educativa 2006-2014*. La Paz. 2017. Un CD.
- Ministerio de Educación. *Biblioteca Digital*. CD1 *Información institucional, Leyes y documentos normativos institucionales, Educación Superior. Educación alternativa y especial*. CD2: *Educación regular, Dirección general de Formación de Maestros, Programa de Formación Complementaria para Maestros*. CD3: *Ciencia y tecnología, Políticas intraculturales, interculturales y plurilingüe*. La Paz. 2017. Tres CDs.
- POPULI. *Subsidios Efectivos: ¿El Bono Juancito Pinto es un Subsidio Efectivo?* Políticas Públicas para la Libertad. No. 162. Noviembre de 2013.
- Rodríguez Ostría, Gustavo; Crisya Weise Vargas. *Educación Superior Universitaria en Bolivia*. Estudio Nacional. UNESCO/IESALC. Cochabamba. Bolivia. Marzo de 2006.
- Vegas, Emiliana; Coffin, Chelsea. *Cuando el gasto en la educación importa: Un análisis empírico de información internacional reciente*. BID. Washington. Febrero 2015.574
- Yañez Aguilar, Ernesto. *El impacto del Bono Juancito Pinto. Un análisis a partir de microsimulaciones*. *Revista latinoamericana de Desarrollo Económico*. La Paz, mayo de 2012.

Anexo 1

Las Políticas Públicas de Educación en el período de Evo Morales, convertidas luego a Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Sistema Educativo Plurinacional, desde el 2010, se han desarrollado en un punteo rápido, de la siguiente manera:

2006 Ministro Félix Patzi¹⁵ (Educación, Revolución Educativa en Bolivia: la democratización del sistema educativa plurinacional y sus posibles efectos sociales, 2019):

15 Dirige el Movimiento Tercer Sistema, organización política indianista radical. Expulsado del MAS por haber sido sancionado, por falta disciplinaria en el cargo de ministro de Educación, manejando vehículo oficial en estado de ebriedad.

- Nueva ley de educación
- Plan Nacional de Alfabetización
- Telecentros Educativos Comunitarios
- Programa de Infraestructura y Equipamiento
- Bono Juancito Pinto para evitar la deserción
- Profesionalización gratuita de maestros interinos
- Tractores para Institutos Técnicos Agropecuarios
- Equipamiento de Institutos Públicos de Formación Técnica
- UNIPOL
- Congreso Nacional de Educación 684 delegados
- RUDE
- Computadoras para colegios
- INSTHEA
- Mejora de infraestructura de Normales
- 38 universidades privadas legales

2007 Ministro Félix Patzi:

- Alfabetización bilingüe “Yo sí puedo”.
- Postalfabetización hasta el bachillerato
- Ciudadelas escolares para bachillerato rural
- Transporte Escolar en el campo
- Alfabetización digital
- Política Nacional de NTICs en la educación
- Universidades desconcentradas a nivel rural
- Universidades unidas por un solo sistema de información
- Oficios laborales con reconocimiento académico

2007 Ministra Magdalena Cajías:¹⁶

- Educación transformadora
- Plan Nacional de Alfabetización
- Bono Juancito Pinto para la permanencia escolar
- 4.122 Telecentros Educativos en 101 municipios
- Alimentación escolar
- Infraestructura educativa con \$us 13 millones
- Normales con equipos audiovisuales y mobiliario
- Información educativa
- RUDE

16 Socióloga. Ex militante del guerrillero Ejército de Liberación Nacional - ELN.

- SILEN
- SIGUE
- Carnetización gratuita de estudiantes
- Equipamiento de institutos técnicos

2008 Ministro Roberto Aguilar:¹⁷

- Revolución Educativa
- Bolivia territorio libre de analfabetismo: 819.417 alfabetizados en 33 meses. PNA y postalfabetización.
- Bono Juancito Pinto y el rol de las FFAA. Bs. 375 Millones.
- Portal educativo socializado. 500.000 visitas
- Telecentros Educativos
- Infraestructura educativa \$us 9 millones
- SIE
- RUDE
- SILEN
- Sistema de valoración de Cargos
- I Encuentro Pedagógico
- Institucionalización de cargos
- Formación docente
- Universidades Indígenas

2009 Ministro Roberto Aguilar:

- Diploma de Bachiller gratuito
- Bono Juancito Pinto
- Reconocimiento formal a oficios prácticos
- NTICs
- Mas Maestros
- UNIBOL para rescatar saberes de nuestros antepasados
- Becas en universidades privadas
- Más Escuelas
- Vinculando la academia con la matriz productiva
- Transformación curricular
- Educación para adultos
- Educación Especial
- Post alfabetización

17 Economista, docente universitario. Fue Rector de la UMSA. Fue miembro de la Asamblea Constituyente. De militancia maoísta radical.

2010 Ministro Roberto Aguilar:

- Ley 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez
- Transformación curricular
- Bono Juancito Pinto
- Diploma de Bachiller
- Post alfabetización "Yo sí puedo seguir"
- Revolución tecnológica en educación
- I Juegos Deportivos Plurinacionales Evo Morales
- Universidades indígenas
- Certificación de Competencias
- Políticas Intraculturales, Interculturales, Plurilingüísticas. UPIIP.
- Infraestructura en manos de GM
- Equipamiento GAD y GM

2011 Ministro Roberto Aguilar:

- Bono Juancito Pinto. Deserción del 6 por ciento al 1.9 por ciento
- Currículo Plurinacional
- Diploma de Bachiller gratuito
- Telecentros Educativos
- Portal Educativo
- I Olimpiada Científica Estudiantil
- Una computadora por docente
- II Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales

2012 Ministro Roberto Aguilar:

- Educación para el cambio
- Bono Juancito Pinto
- Incremento de la oferta de infraestructura
- Incremento de la oferta de RRHH
- Educación para personas jóvenes y adultas
- Educación permanente
- Educación especial
- Alfabetización y Post alfabetización
- Gestión curricular
- SIRINC Sistema de Requerimientos de Ítems de Nueva Creación
- Formación de maestros
- Profesionalización de maestros interinos
- Mejoramiento y formación permanente de los maestros. Itinerarios formativos.

- Capacitación y actualización de maestros de educación técnica
- Materiales educativos
- Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales
- Olimpiada Científica Estudiantil
- Ferias nacionales e Internacionales de Institutos Técnicos y Tecnológicos

2013 Ministro Roberto Aguilar:

- III Encuentro Educativo La Educación descolonizadora es tarea de todos
- Bono Juancito Pinto
- Certificación de competencias
- Programas para jóvenes y adultos
- Tres Programas Inclusivos
- Universidades Indígenas
- Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas
- Erradicación de la Violencia, el racismo y la Discriminación
- Centros de Apoyo Integral para Niños y Niñas
- Educación Alimentaria escolar
- Uso de tecnología para elevar la calidad educativa
- III Olimpiada Científica Estudiantil
- Agenda Patriótica Pilar 4: Soberanía científica y tecnológica con identidad propia

2014 Ministro Roberto Aguilar:

- IV Encuentro Pedagógico
- Ferias de la Revolución Educativa
- Bono Juancito Pinto
- Portal EducaBolivia. EducaInnova. TICs para educación. Red de Maestros
- Maestr@s licenciados en el PROFOCOM.
- IV Olimpiada Científica Estudiantil
- Juegos de Primaria
- Juegos de Secundaria
- Diploma de Bachiller gratuito
- Bono “Excelencia en el Bachillerato”. 9.052.
- Mejoramiento y formación permanente de los maestros.
- Sistema estatal de Ciencia y Tecnología
- Telecentros Educativos Comunitarios (TEC)
- Premio Plurinacional de Ciencia y Tecnología
- Una computadora por docente
- Bolivia estado libre de analfabetismo

- Educación inclusiva
- Educación y capacitación técnica para jóvenes y adultos
- Valorando y certificando lo aprendido en la “Universidad de la Vida”.

2015-2019 Ministro Roberto Aguilar:

- Bono Juancito Pinto. 1 por ciento como logro final
- PROFOCOM: Cero maestros interinos
- Olimpiada Científica Estudiantil. Cada año.
- Juegos Deportivos Plurinacionales de Primaria.
- Juegos Deportivos Plurinacionales de Secundaria
- Telecentros Educativos Comunitarios (TEC)
- Alfabetización Cero (?)
- Post alfabetización discontinua
- ¿Sistema estatal de Ciencia y Tecnología vs. AGETIC?
- Infraestructura en manos municipales
- Equipamiento en manos de Gobernaciones
- Ítems: de 130.000 a 170.000, restando los interinos profesionalizados es un numero de 1.000 por año el incremento. Insuficiente.

Anexo 2

Marco legal del Bono Juancito Pinto

Gestión	Marco Legal	Objetivo
2006	Decreto Supremo Nro. 28899	Instituir el subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado “Bono Juancito Pinto” en el marco de la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario del Plan Nacional de Desarrollo – PND.
2007	Decreto Supremo Nro. 29321	Modificar y complementar el Decreto Supremo N° 28899 de 26 de octubre de 2006, que instituye la entrega del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono “Juancito Pinto”.
2008	Decreto Supremo Nro. 29652	Modificar y complementar el Decreto Supremo N° 29321 de 24 de octubre de 2007, que instituye la entrega del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado “Bono Juancito Pinto”.
2009	Decreto Supremo Nro. 309	Establecer el financiamiento para la ejecución y entrega del Bono “Juancito Pinto” para la Gestión 2009, así como el mecanismo financiero correspondiente.
2010	Decreto Supremo Nro. 648	Establecer el financiamiento y los mecanismos para la ejecución y entrega del Bono “Juancito Pinto” para la Gestión 2010, regular aspectos del Fideicomiso y las funciones de las partes intervinientes en la ejecución del Fideicomiso, Unidad Ejecutora, Banco de Desarrollo Productivo S. A. M.- BDP S. A. M. y Agentes Pagadores.

Gestión	Marco Legal	Objetivo
2011	Decreto Supremo Nro. 1016	Establecer el financiamiento y el mecanismo financiero para la ejecución y entrega del Bono "Juancito Pinto" correspondiente a la gestión 2011, así como definir aspectos generales referidos a la continuidad del Fideicomiso.
2012	Decreto Supremo Nro. 1372	Establecer el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución y entrega del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la Gestión 2012.
2013	Decreto Supremo Nro. 1748	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución y entrega del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2013.
2014	Decreto Supremo Nro. 2141	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2014.
2015	Decreto Supremo Nro. 2506	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2015.
2016	Decreto Supremo Nro. 2899	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2016.
2017	Decreto Supremo Nro. 3031	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2017.
2018	Decreto Supremo Nro. 3685	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2018.
2019	Decreto Supremo Nro. 4050	Establecer la cobertura, el financiamiento y mecanismo financiero para la ejecución, entrega y administración de los recursos del subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado Bono "Juancito Pinto", para la gestión 2019.

Fuente: Ministerio de Educación.

Elaboración: Propia.



Frontis de la Universidad Indígena Túpac Katari en Warisata.

Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional. 2013 p.78.



Acto de pago del bono Juancito Pinto.

Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional. 2013 p. 34.



Maestros posan con computadoras dotadas por el gobierno.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2015, p. 67.



Capacitación de maestros en el manejo de computadoras proporcionadas por el gobierno.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2012, p. 61.



Acto de graduación de del programa de profesionalización de maestros interinos en Cobija Pando
Fuente: Ministerio de Educación y Culturas. Informe Anual 2007, p. 51.



Curso de capacitación de maestros.
Fuente: Ministerio de Educación, Memoria Institucional 2015, p. 53.

Financiamiento, gasto y retornos del Sistema Educativo Boliviano

*Ludwing Ernesto Torres Carrasco*¹

Resumen

El analizar financiamiento, gasto y retornos conlleva, más que evaluar el accionar de la administración de gobierno en tema educativo, brindar una pauta para su análisis, es así que la presente investigación tiene el objetivo de una revisión, en cifras, sobre la estructura de financiamiento, los destinos de gasto y la una estimación de más de 20 años de retornos educativos diferenciados por niveles formativos. Los resultados más destacados muestran una expansión de gasto que no se refleja en misma proporción de crecimiento del gasto educativo, este está asociado con reformas, que deben conectar mayores rendimientos. En relación al financiamiento, este está altamente concentrado y centralizado, de sustento principal a través del Tesoro General de la Nación; el presupuesto de educación por nivel institucional, muestra que más de un 50 por ciento está destinado al nivel central, dejando márgenes minúsculos a las municipalidades, gobernaciones e instituciones descentralizadas. Sobre los retornos educativos, se evidencia mejora en los tres niveles formativos: primaria, secundaria y superior, sin embargo, el diferencial de rendimientos entre el nivel primario con respecto del secundario, ha crecido en una mayor proporción que el diferencial entre el nivel educativo secundario en relación del superior, mostrando un menor rendimiento, en el caso boliviano, para la formación de cara al mercado laboral.

Palabras clave: Financiamiento, gasto en educación, retornos educativos, Bolivia.

1 Los puntos de vista y opiniones contenidas en el documento no necesariamente reflejan la posición de ninguna institución con la que el autor está afiliado. Los errores, omisiones o virtudes en el documento son de exclusiva responsabilidad de su autor.



1. Introducción

Las razones por la que los gobiernos requieren analizar el financiamiento y gasto educativo son diversas; ellas puedan relacionar reasignaciones, direccionamiento de política social, con alcances de corto, mediano y largo plazo. Entre estos alcances, es importante cuantificar el rédito asociado a la acumulación de mayor capital humano en la sociedad, proveniente de la acción de la política pública; una aproximación útil para ello son los “*retornos a la educación*”, que, en términos generales, miden el incremento de los ingresos por aumento del nivel educativo, como una lógica de inversión educativa que genera flujos de ingreso en el tiempo a través del ingreso de las personas.

Así mismo, en el último tiempo existe, en América Latina, una expansión del gasto educativo, mostrando que la inversión en educación es una prioridad en el gasto público de los países, que procuran mayores y mejores resultados²; por ello la importancia de analizar el financiamiento, gasto y rendimiento del sistema educativo boliviano. En términos contables, en financiamiento, la diferencia fundamental entre gasto e inversión educativa es su retorno esperado, en tanto que en la inversión se espera conseguir rendimiento en el futuro, el gasto es la realización de un presupuesto, por ello, que la presente investigación pretende explorar, tendencias de gasto, fuentes de financiamiento y estimaciones de rendimiento en el tiempo.

El capítulo hace una revisión de estadísticas de gasto y financiamiento del Sistema Educativo Boliviano, que brinden el sustento para el análisis de los retornos asociados. Los resultados más destacados muestran una expansión de gasto que no se refleja en misma proporción de crecimiento del gasto educativo, este está asociado con reformas, que deben conectar mayores rendimientos. En relación al financiamiento, este está altamente concentrado y centralizado, de sustento principal a través del Tesoro General de la Nación; el presupuesto de educación por nivel institucional muestra que más de un 50 por ciento, está destinado al nivel central, dejando márgenes minúsculos a las municipalidades, gobernaciones e instituciones descentralizadas. Sobre los retornos educativos, se evidencia mejora en los tres niveles formativos: primaria, secundaria y superior, sin embargo, el diferencial de rendimientos entre el nivel primario con respecto del secundario ha crecido en una mayor proporción que el diferencial entre el nivel educativo secundario en relación del superior, mostrando un menor rendimiento, en el caso boliviano, para la formación de cara al mercado laboral.

Es así que después de esta breve introducción, en sección 2, se realiza una revisión de la literatura vinculada a la temática, para en sección 3 siguiente analizar el financiamiento y el presupuesto educativo en Bolivia en relación a las principales tendencias de América Latina, así también dar cuenta, en sección 4, de un marco

2 Así lo muestra el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). *Making Spending Count in Education*, para más detalle ver: <https://bit.ly/34ZnF9J>.



normativo y contextual, que permita, en sección 5, ver el financiamiento, gasto y rendimientos educativos en cifras, sección 6, concluye.

2. Revisión de literatura sobre el análisis del financiamiento, gasto y retornos

No existe un marco teórico referencial específico para analizar el financiamiento o gasto de un sistema educativo sin embargo, existen aproximaciones de interés, que sirven como revisión bibliográfica de interés en la temática, tal es el caso de Fiszbein (1991), quien realizó un análisis de financiamiento del sistema educativo venezolano, con el objetivo de brindar evidencia empírica para las prioridades de inversión; en este estudio se llevó a cabo un análisis por niveles educativos, mostrando retornos educacionales decrecientes en el tiempo, y reflejando un patrón persistente, donde los más educados tienen mayores retornos que los menos educados.

La educación primaria, como se mostrará en el caso boliviano, es el nivel formativo que más retornos brinda, ya que es la propulsora para lograr mayor acumulación de capital humano generando retornos monetizables hacia el mercado laboral.

En misma esencia, pero de más reciente data McMahon (2018) estimó los retornos de la educación superior, haciendo una distinción entre retornos privados y sociales, donde el gran aporte es considerar los retornos privados no monetarios como externalidades que contribuyen al desarrollo económico. Así también Ferreyra (2017) da cuenta de que los retornos educativos aumentan en el tiempo, sin embargo, destaca que existe una gran variabilidad de este retorno en función del área de trabajo elegida por las personas que adquirieron el acervo de capital humano en su desempeño en el mercado laboral.

Para Bolivia, Urquiola y Calderón (2006) analizaron los retornos de la educación y la acumulación de capital humano, distinguiendo entre asistencia o tiempo de permanencia en la escuela y aprovechamiento en la misma; en esta distinción, los países podrían relacionar años de educación equivalentes cuando en realidad los resultados son altamente diferenciados. De ahí deriva la importancia de distinguir medidas de cuantificación de alcance educativo de otras que relacionen logros, como podría ser el rendimiento académico; Escalante (2003) mostró que los retornos a la educación en el Sistema Educativo Boliviano eran altos comparando con los de otros países, dando cuenta de un retorno promedio de 6.26 por ciento, con resultados diferenciados por nivel educativo. Lizarraga (2002) calculó que los retornos a la educación promedio en Bolivia estaban en un 7.14 por ciento, usando variables de control para identificar características formativas individuales.

Dentro de este orden de revisión bibliográfica es importante, también, dar cuenta de literatura en la región con propósitos similares a los planteados en la presente investigación que conlleva analizar gasto, financiamiento y retornos educativos. En este sentido, Calónico y Noño (2007), analizan las diferencias de

retornos de la educación público y privada en el Perú en términos de ingresos en el mercado laboral, con diferencias que se expanden en la última década a favor de la educación privada, la relación de gastos y financiamiento de esta investigación es meramente referencial. Taruppi (2015), verifica la acumulación de capital humano, en vinculación con gastos y retornos a la educación en el Ecuador, mostrando como las cuantías de la educación secundaria caen, mientras que los retornos de la educación superior aumentan en el tiempo.

Díaz (2019), analiza los retornos de la educación en Guatemala, comparando los rendimientos de los años 2002, 2010 y 2018 y mostrando una reducción en los retornos a la educación se registra más a nivel de la educación universitaria, un elemento de interés para la presente investigación, es que este documento halla evidencia que muestra como los retornos a la educación evolucionan conforme el ciclo económico, por lo que el analizar gasto y financiamiento, es pertinente. Sapelli (2009), cuantifica los retornos de la educación en Chile por cohortes de edad en comparación de dos series de corte transversal, hallando reducciones en el tiempo, así como Ordaz (2007), analiza los retornos en México, en un estudio que calculan las tasas para el período 1994-2005, con base en la ecuación minceriana, utilizando la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, diferenciando resultados para cada nivel educativo, metodología similar a la que se aborda en la presente investigación.

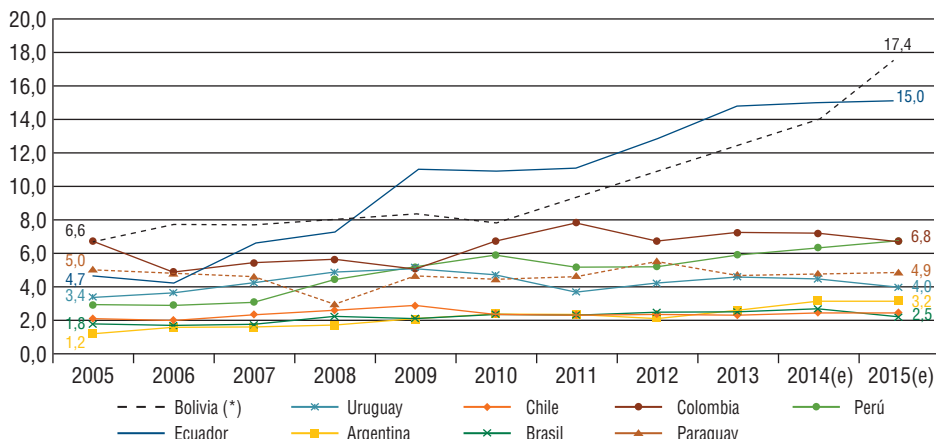
3. El financiamiento y el presupuesto educativo en Bolivia en relación a América Latina

El PGE en 2018 contempló una inversión pública de más de 5,000 millones de millones de dólares americanos, monto que pone a Bolivia como el país que mayor inversión pública tiene en relación a su Producto Interno Bruto (PIB), como lo refieren datos comparativos de la CEPAL, indicando que durante 2018, Bolivia registró la inversión pública más alta de la región con 12.5 por ciento respecto del Producto Interno Bruto (PIB), seguido por Ecuador con 8 por ciento y Colombia con 6 por ciento, entre los países más destacados,³ otros datos difieren de la cifra, posiblemente por distinciones metodológicas de cálculo y referencia del dato, como lo muestra el gráfico 1, pero también sitúan a Bolivia como el país con mayor inversión pública con respecto del PIB en América del Sur.⁴

3 El informe referido se encuentra en <https://bit.ly/2Jzp93Ohttp>. La razón de relacionar datos de 2018 es que este fue el último año en que se realizó una comparación de gastos entre países con fuente oficial de información; presumiblemente, los ajustes COVID generaron desfases en comparación de cuentas educativas, que no permitieron un análisis regional de más reciente data.

4 En relación a los datos de la serie proveniente del Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE), con datos del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas - Unidad de Análisis y Estudios Fiscales.

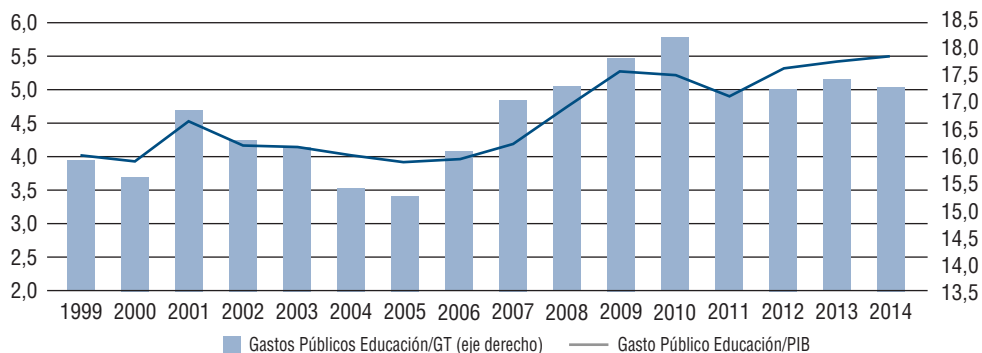
Gráfico 1
Inversión pública como porcentaje del PIB para América del Sur



Fuente: Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo - Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, con estimaciones para América del Sur del Fondo Monetario Internacional (FMI).

Como muestra el gráfico 2, la evolución del gasto público en América Latina, muestra un aumento generalizado del gasto público en educación con respecto al total de gasto corriente, así como el gasto público en educación con respecto del PIB, con ciertas oscilaciones.

Gráfico 2
Gasto público en Educación en América Latina

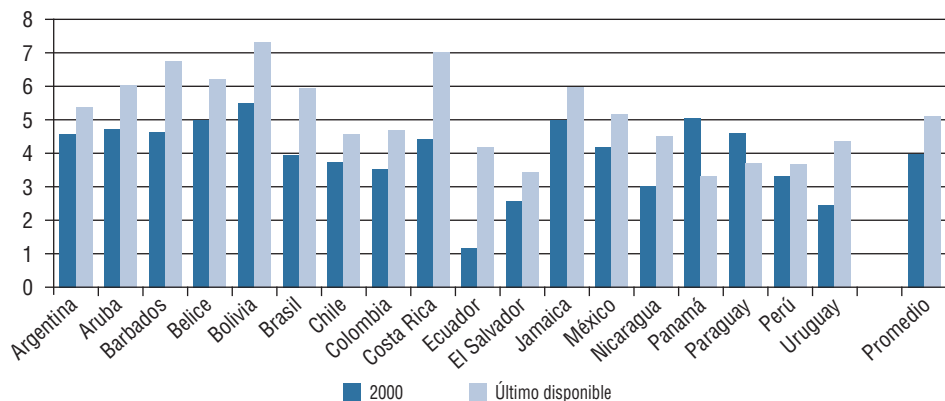


Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

El gráfico 3, complementa al gráfico 2, con la trayectoria del gasto público en educación por países en América Latina, teniendo como último dato disponible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a 2016, mostrando a Bolivia como el país con mayor gasto educativo en relación a su producto.

Gráfico 3

Gasto público en educación por países de América Latina como proporción del PIB

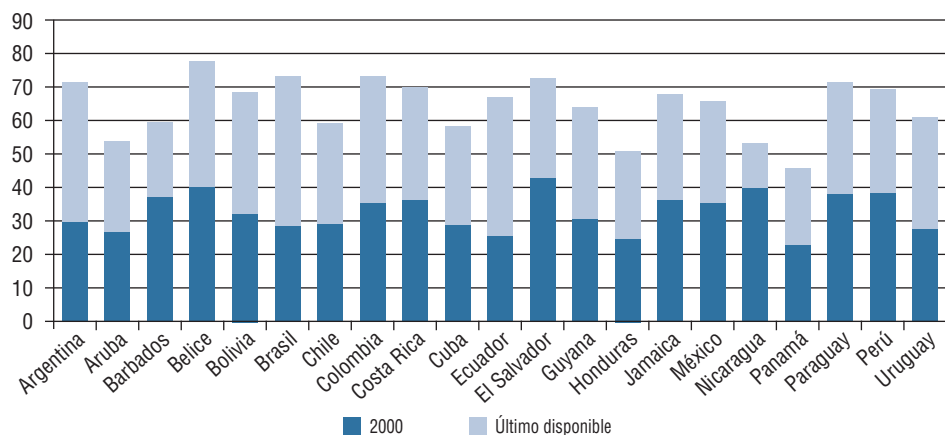


Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Haciendo la distinción por niveles educativos, en educación regular, como maneja el sistema educativo boliviano, es posible verificar una tendencia de gasto en América Latina, mayormente pronunciado a la educación primaria, relación que se contrastará con la tendencia de retornos educativos por nivel formativo, por ello que el destino del gasto prácticamente se equipará entre niveles primario y secundario como lo muestra el gráfico 4.

Gráfico 4

Gasto público en educación primaria y secundaria como porcentaje del gasto educativo total para América Latina

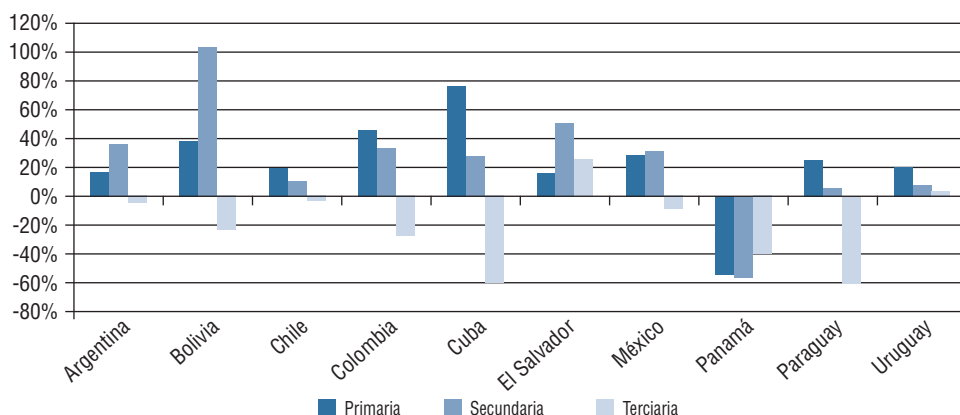


Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La variación porcentual gasto público en educación por alumno en países seleccionados, como lo muestra el gráfico 5, muestra para el caso boliviano cifras

negativas en la educación terciaria, superior profesionalizante, a distinción de la variación más marcada para el nivel secundario.

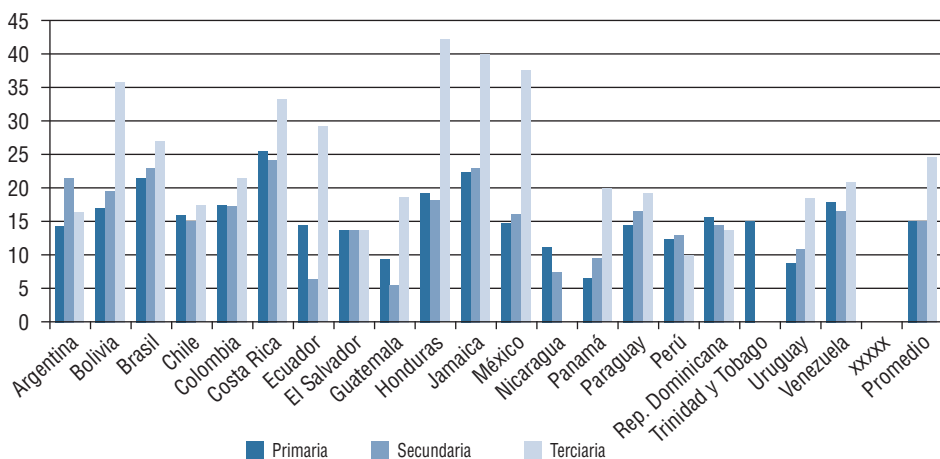
Gráfico 5
Variación porcentual Gasto público en educación por alumno en países seleccionados, entre 2000 y el último dato disponible para América Latina



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Desde otra óptica, si se percapitiviza el gasto público, teniendo el correspondiente por alumno como porcentaje del PIB per cápita, es posible apreciar para el caso boliviano, como el mayor destino va a la educación terciaria, seguida de la educación secundaria y en tercer lugar la primaria, un patrón recurrente en toda América Latina, como lo muestra el gráfico 6.

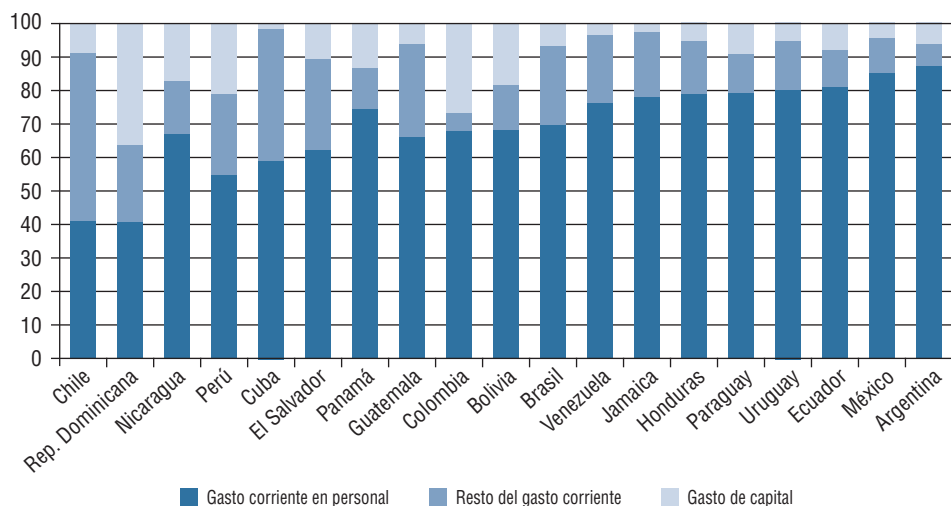
Gráfico 6
Gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita para América Latina



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Un dato importante, complementario a lo anteriormente referido es ver la estructura porcentual del gasto directo en instituciones educativas públicas según clasificación económica, el gráfico 7, muestra como la mayor parte del gasto educativo se destina a gasto corriente en personal. La tendencia de América Latina es que los países tienen a un gasto de personal más pronunciado, respecto del gasto educativo total.

Gráfico 7
Estructura porcentual del gasto educativo según clasificación para América Latina



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En términos de la asignación presupuestaria y financiamiento, el 7,7 por ciento, está destinado al sector Educación, el 6,8 por ciento a Salud, el 1,8 por ciento a Defensa y 1,5 por ciento a Gobierno,⁵ según algunas referencias, relacionan que Bolivia se sitúa en el segundo lugar de la región, después de Cuba, en otorgar mayores recursos para Educación,⁶ el problema radica en que su calidad no es buena, existen muchas disparidades e inequidades a nivel país. El tema es la eficiencia de ese gasto y su asignación para tener retornos educativos importantes, y Bolivia en ese contexto tiene muchas falencias.

En cuanto a la composición del gasto educativo, como se verá más adelante, algo más del 90 por ciento monto total del gasto en educación va a los salarios, con algo menos del 8 por ciento destinado a transformación y calidad educativa,

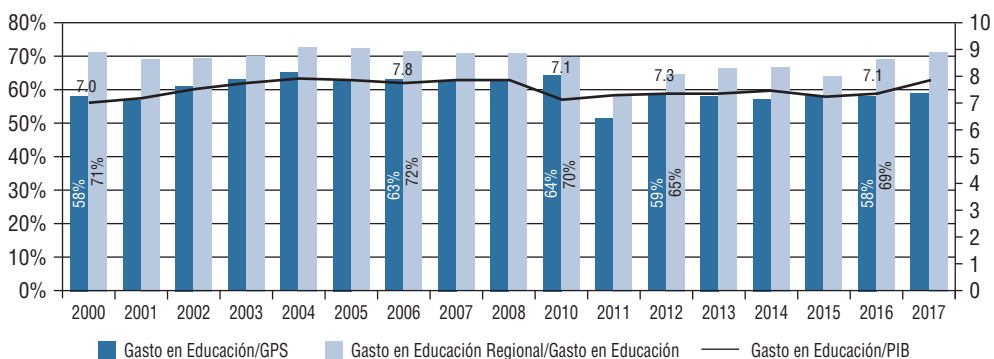
5 El reporte del Ministerio de Economía y Finanzas públicas se lo puede ver en <https://bit.ly/2Jzp93O>.

6 El reporte informático viene del Ministerio de Educación, <https://bit.ly/2Xalz1>.

a lo que suma un gasto ínfimo en capacitación de maestros, infraestructura educativa y otros gastos conexos. Estudios de Fundación Jubileo respalda este hecho⁷.

Verificando la tendencia del gasto en educación en los últimos años, se podría decir que la educación ha sido la función históricamente priorizada en el Gasto Público de Bolivia. Según datos de UDAPE,⁸ el gasto en educación en valores absolutos más que duplicó entre 2006 y 2017, pasando de 6.101 a 15.036 millones de bolivianos en 2017, durante este periodo representó en promedio 7,5 por ciento del PIB, el segundo valor más alto de la región después de Cuba.

Gráfico 8
Gasto en Educación como porcentaje del PIB



Fuente: UDAPE.

Elaboración: Propia.

De acuerdo a estas estimaciones, el gasto en educación regular pasó de 4.363 a 10.061 millones de bolivianos, pese al aumento en valores absolutos, mostrando ser la prioridad macroeconómica. El año 2017, se dedicó 7,5 por ciento del PIB a educación en programas. Dos tendencias adicionales ayudan a ilustrar la prioridad asignada al gasto en educación. Por un lado, entre 2000 y 2017, la participación del gasto en educación en relación al Gasto Público Social (GPS)⁹ disminuyó en 4 puntos porcentuales, pasando de 63 por ciento a 59 por ciento, teniendo el último dato de 58 por ciento en 2017. Sin embargo, es importante mencionar que gran parte de esta caída se explica por el aumento en la participación del gasto en

7 El reporte referido se lo puede encontrar en: <https://bit.ly/30F5TY2>.

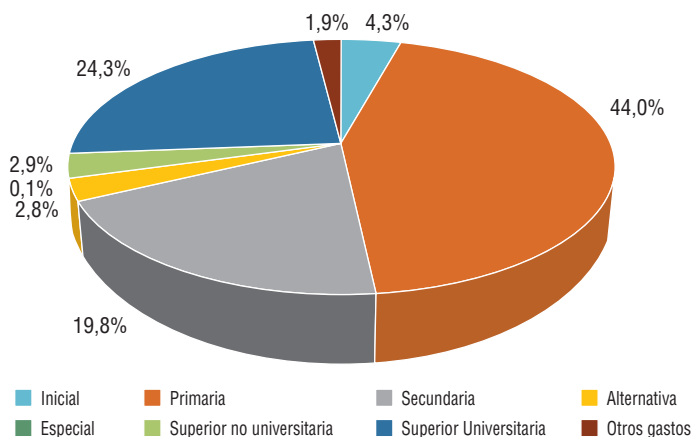
8 Las estadísticas del gasto social por sector están disponibles en el Dossier de estadísticas sociales y económicas de UDAPE, ver: <http://www.udape.gob.bo/>.

9 El GPS, comprende la asignación presupuestaria del Tesoro General de la Nación a: Medio Ambiente, Vivienda, Salud, Cultura, Educación, Protección Social y Otros Gastos Sociales. El GPS represente el 18 por ciento del PIB, y las partidas priorizadas son Educación con un 37 por ciento, Protección Social que contiene el pago de los programas Juana Azurduy, Renta Dignidad, Juancito Pinto, entre otros, con un 30 por ciento y Salud con un 19 por ciento.

programas de protección social, que incluye el financiamiento del Bono Juancito Pinto orientado a incentivar la asistencia escolar. Por otro lado, la participación del gasto en educación regular con relación al GPS destinado a la educación, se observa también una reducción de 72 por ciento a 65 por ciento, tenido una nueva alza en 2017 a 71 por ciento, durante el periodo analizado (ver gráfico 8).

Al ver el gasto por niveles educativos, es posible reafirmar la referencia anteriormente descrita, de que el subsistema de educación regular es al que más gasto se asigna, con un 4.3 por ciento para la educación inicial, el 44 por ciento para primaria y el 19.8 por ciento para secundaria, la educación superior, universitaria y no universitaria comprende el 26 por ciento del gasto educativo (ver gráfico 9). Esta composición del gasto en educación por niveles brindará una pauta importante para el análisis del financiamiento, gasto y rendimientos de más adelante.

Gráfico 9
Gasto educativo por niveles



Fuente: UDAPE.

Elaboración: Propia.

4. Marco normativo y contextual del financiamiento, gasto y retornos del Sistema Educativo Boliviano

En Bolivia, se asume en la Constitución Política del Estado el “*garantizar el acceso de las personas a la educación (...)*”,¹⁰ bajo este principio se “*constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación*

10 Constitución Política del Estado (CPE), artículo 9, inciso 5, documento inextenso en: <https://bit.ly/2vkgGia>.



indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”,¹¹ ratificando la responsabilidad del gobierno sobre la asignación de financiamiento, gasto y rendimiento, necesario para el seguimiento de la gestión del Sistema Educativo Boliviano (SEB).

Analizar el financiamiento educativo es de suma importancia, comprendiendo no solo verificar la cifra global o expresarla como una proporción respecto del producto, sino también viendo su composición, fuentes de ingreso y sostenibilidad en el tiempo; para el caso boliviano, comprende analizar no solamente las asignaciones del erario nacional proveniente del tesoro general al gobierno central, sino también ver las asignaciones subnacionales a los gobiernos departamentales y locales, que priorizan de diversa manera el gasto educativo en función de sus necesidades.

Para el caso boliviano, en tema presupuestario, que compete el componente de gastos educativos, este se da mediante la aprobación del Proyecto de Ley del *Presupuesto General del Estado* (PGE) para cada gestión anual de gobierno.¹²

Esta aprobación está sujeta a la revisión de partidas presupuestarias por la Comisión de Planificación, Política Económica y Finanzas de la Cámara de Diputados, que revisa las prioridades que requiere la agenda económica y social del país, que en las últimas gestiones ha buscado priorizar la inversión pública, procurando impulsar el desarrollo económico delineado en un horizonte de mediano y largo plazo, incrementando recursos para los sectores de Educación y Salud.¹³

La normativa nacional vigente comprende el en el caso de la educación, el marco legal necesario de revisar para el análisis. La Constitución Política del Estado (CPE), la Ley Marco de Autonomías (LMAD), la Ley de Educación 070 (LE) y otras contienen disposiciones que competen al tema educativo.

La CPE es el decimoséptimo texto constitucional en la historia de Bolivia, desde su creación. Entró en vigencia desde el 7 de febrero de 2009, fecha en que fue publicada en la Gaceta Oficial de Bolivia, luego de ser promulgada por

11 Artículo 77, de la CPE.

12 En Bolivia el Proyecto de Ley del PGE es aprobado, en pleno, por la Cámara de Diputados antes de comenzar la gestión fiscal anual siguiente, es decir, se aprueba el último mes del año precedente, relacionando un presupuesto agregado y consolidado, la precisión del proyecto, para la última gestión se encuentra en <https://bit.ly/30FkF14>.

13 Como refiere, en un anuncio oficial, el Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, que en los últimos años el Presupuesto General del Estado prioriza la asignación de recursos en educación para crear más ítems y mejorar el nivel de formación, señalando que “(...)de acuerdo a la Constitución Política del Estado (CPE) la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla, misma que se ejerce de forma concurrente por el Nivel Central del Estado y las Entidades Territoriales Autónomas”. En este sentido, el presupuesto destinado al sector se encuentra inscrito en diferentes niveles de Gobierno y no se concentra únicamente en el Ministerio de Educación, ver <https://bit.ly/2Jzp93O>.

el Presidente Evo Morales al ser aprobada en un referéndum con un 90,24 por ciento de participación con voto aprobatorio mayoritario.

Como refiere la CPE *“Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”*¹⁴, artículo, que como un postulado central en el tema educativo plantea el alcance del sistema educativo boliviano, refiriendo a la educación como un derecho de todos, en todos sus niveles, sin restricciones en su acceso, con matices propios, que comprenden el enfoque productivo, la integralidad en cuanto a su formación así como la interculturalidad, reflejo del respeto a la diversidad de un estado plurinacional.

Así mismo, la CPE indica que *“(...) son fines y funciones esenciales del Estado (...) garantizar el acceso de las personas a la educación”*¹⁵, reflejando la obligación de acceso, que además brinde *“(...) la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad”*.¹⁶

Con ello, se establecen alcances conexos, como el relacionar que *“El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población”*,¹⁷ que para el caso, se presume como un logro ya alcanzado en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, validando una tasa de 3.8 por ciento de iletrados, que declara a Bolivia libre de analfabetismo. El por qué relacionar a la erradicación del analfabetismo conlleva dar cuenta que, si bien el marco normativo no explicita alcances o resultados educativos que vinculen explícitamente un “rendimiento”, si da cuenta de otros alcances análogos o complementarios.

En concordancia con la universalidad y el compromiso de acceso irrestricto, la CPE refiere que: *“La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”*,¹⁸ reflejando que *“(...) la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior (...)”*¹⁹ elemento de suma importancia a considerar en el análisis del financiamiento, gasto y rendimiento, al verificar la distinción de beneficios, como un flujo expectable, en relación a los costos educativos que comprende la formación pública en el país.

La CPE pone a la educación como prioridad de gasto, donde el Estado busca su desarrollo mediante la redistribución equitativa de los excedentes económicos en políticas sociales, de salud, educación, cultura, y en la reinversión en desarrollo económico productivo,²⁰ donde *“(...) la educación constituye una función suprema*

14 Constitución Política del Estado, artículo 17.

15 Artículo 9 de la CPE.

16 Artículo 82 de la CPE.

17 Artículo 84 de la CPE.

18 Artículo 78 de la CPE.

19 Artículo 81 de la CPE.

20 Relacionando la Organización Económica del Estado, en el artículo 306 de la CPE.



y primera responsabilidad financiera (...) El Estado, tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”.²¹ La determinación del financiamiento, gasto y de la inversión pública tendrá lugar por medio de mecanismos de participación ciudadana y de planificación técnica y ejecutiva estatal, buscando que las asignaciones atiendan especialmente a la educación, la salud, la alimentación, la vivienda y el desarrollo productivo.²²

En relación a las competencias y financiamiento de la educación, la CPE refiere que “(...) son competencias exclusivas del nivel central del Estado: Políticas del sistema de educación y salud”²³, relacionando competencias que se ejercerán de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas, comprendidas como la gestión del sistema de salud y educación.²⁴

La Ley 031 Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez” (LMAD), fue promulgada el 19 de julio de 2010, la cual regula el régimen de autonomías de acuerdo con lo establecido en el artículo 271 de la Constitución Política del Estado y define las bases de la organización territorial del Estado boliviano.²⁵

La LMAD desarrolla las competencias establecidas en la CPE, con la aclaración de que “sin embargo, la distribución de competencias entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas en materia de educación deberá ser regulada bajo una ley especial”,²⁶ que para el cometido, se relaciona la Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (LE).

La LE, promulgada en 2010,²⁷ brinda la pauta para el manejo del Sistema Educativo Boliviano (SE). El SE de Bolivia comprende tres subsistemas de:

- i. Educación Regular
- ii. Educación Alternativa y Especial y
- iii. Educación Superior de Formación Profesional.

A su vez, el Subsistema de Educación Regular comprende a: la Educación Inicial en Familia Comunitaria, la Educación Primaria Comunitaria Vocacional y la Educación Secundaria Comunitaria Productiva. La Educación Inicial en familia se da se presentan dos etapas: La no escolarizada y la escolarizada; la primera etapa tiene una duración de tres años en el que la responsabilidad es compartida entre la

21 Artículo 77 de la CPE.

22 Artículo 321 de la CPE.

23 Artículo 298 de la CPE.

24 Artículo 299 de la CPE.

25 El documento de la Ley 031 Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez” se encuentra en: <https://bit.ly/2K2aYnZ>.

26 Artículo 84 de la CPE.

27 La Ley de la Educación No 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, se la puede descargar inextenso en <https://bit.ly/2EVn4ez>.

familia, la comunidad y el Estado; y la segunda etapa dura dos años, es cuando el niño o niña asiste a un centro escolar.²⁸ En lo que compete a la presente investigación se analizarán financiamiento, gastos y rendimiento asociados a la Educación Regular, en sus niveles primario y secundario, y la Educación Superior, de formación profesional y técnica, en el entendido de que en esta cobertura se concentra más del 98 por ciento de la población escolarizada en edad normativa (Apaza, 2014).

La LE, relaciona la estructura administrativa para la gestión y atribuciones del Sistema Educativo Plurinacional,²⁹ señalando que la administración y gestión se organiza en: nivel central de gobierno, nivel departamental, nivel autonómico y los Gobiernos Municipales.

El nivel central de gobierno, en materia educativa, comprende el Ministerio de Educación y sus dependencias, que están a cargo de la generación de políticas y estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular.

El nivel departamental, el cual es dependiente del nivel Central, comprendiendo direcciones Departamentales, Direcciones Distritales, Direcciones de Núcleo y Direcciones de Unidades Educativas, las cuales, en su conjunto y por separado, son responsables de la implementación de las políticas educativas y de administración curricular, así como la administración y gestión de los recursos, en el ámbito de su jurisdicción.

El nivel autonómico, que contiene a los Gobiernos Departamentales, responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los institutos técnicos y tecnológicos, en su jurisdicción, además de brindar apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia, sean estas permanentes o transitorias.

Otro nivel de gestión educativa son los Gobiernos Municipales, responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción. Así también brindan apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.

Para el análisis costo beneficio será importante relacionar como se da el financiamiento de la educación. La CPE refiere que *“El Sistema Educativo Plurinacional será financiado por el Estado Plurinacional, a través de recursos del Tesoro General del Estado y de las entidades territoriales autónomas, según corresponda, y acorde a la Ley del Presupuesto General del Estado (...)”*.³⁰

28 Artículos 11 y 12 de la LE.

29 Se deben tomar en cuenta para la estructura administrativa para la gestión y atribuciones del SE, a los artículos 76, 77, 78 y 80 de la LE.

30 Artículo 77 de la Constitución Política del Estado.



Así también la LE refiere que: “(...) son recursos departamentales: Las transferencias del Tesoro General de la Nación destinadas a cubrir el gasto en servicios personales de (...) educación.”³¹

Los gobiernos autónomos departamentales podrán financiar ítems en educación con recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), garantizando su sostenibilidad financiera; la escala salarial respectiva, debe ser aprobada por los ministerios correspondientes. La administración de los recursos de las entidades territoriales autónomas se ejercerá en sujeción a la autonomía económica financiera, para decidir el uso de sus recursos, de manera local.³²

La LMAD direcciona el destino de los recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), una de las principales fuentes de financiamiento de la Educación a nivel local en Bolivia, señalando que “Las entidades territoriales autónomas que reciban recursos de transferencias por el Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) podrán utilizarlos en el ámbito de sus competencias, en conformidad a la Constitución Política del Estado y a las disposiciones legales vigentes”.³³

En plena conexión con la LMAD, la Ley de Hidrocarburos 3058, refiere que: “*Todos los beneficiarios destinarán los recursos recibidos por Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), para los sectores de educación, salud y caminos, desarrollo productivo y todo lo que contribuya a la generación de fuentes de trabajo*”.

El Decreto Supremo 28421, reglamentario a la Ley de Hidrocarburos, con relación al destino de IDH para educación señala que: “*Las prefecturas, están a cargo de: infraestructura, mantenimiento, equipamiento, capacitación, entre otros vinculados (...) que comprende la actividad educativa*”, así también señala que “*las municipalidades, están a cargo del fortalecimiento de la gestión (...); promoción al acceso y permanencia escolar; provisión de infraestructura, procesos pedagógicos y equipamiento para mejorar la calidad y promover la equidad de la educación escolar; (...) así como la distribución y conservación de los materiales educativos producidos por el Ministerio de Educación; servicios de alimentación complementaria escolar; transporte escolar; incentivos*”.

En el nivel superior del sistema educativo boliviano, comprende el destino a: “(...) Universidades, (...) comprendiendo: infraestructura y equipamiento académico; procesos de evaluación y acreditación; programas de mejoramiento de la calidad y rendimiento académico; investigación en el marco de los planes de desarrollo; programas de interacción social”.

Es importante señalar que de la distribución del IDH, según lo refiere la Ley de Hidrocarburos, comprende: 35 por ciento ha sido asignado a los gobiernos municipales, 10 por ciento a gobernaciones, 7 por ciento a universidades, casi 18,7 por ciento al Nivel Central, mediante el Tesoro General de la Nación y el resto a otros beneficiarios que no tienen relación con el sector educación.

31 Artículo 341 de la CPE, en concordancia con el artículo 89 de la Ley de la Educación.

32 Disposición Transitoria 9a de la Ley Marco de Autonomías “Andrés Ibañez”.

33 Disposición transitoria 10a de la Ley Marco de Autonomías.

Las entidades territoriales autónomas municipales reciben las transferencias de la Cuenta Especial Diálogo Nacional 2000 (HIPC II), conforme a la normativa específica en vigencia, que es parte de la disposición transitoria décima primera LMAD. De los recursos HIPC II, Cuenta Especial Diálogo 2000, 20\ por ciento son para el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación escolar pública, el resto para salud e infraestructura productiva y social.³⁴

En relación a otros gastos en educación, según la CPE, señala que: “Se estimulará con becas a estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del sistema educativo”,³⁵ así también se refiere que: “El Estado apoyará con prioridad a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte, material escolar; y en áreas dispersas, con residencias estudiantiles, de acuerdo con la ley (...)”.³⁶

Sobre la Educación Superior, la CPE señala que: “*La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, (...) tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica (...)*”.³⁷ Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía, como señala la CPE: “*(...) la autonomía consiste en la libre administración de sus recursos; la elaboración y aprobación de sus (...) presupuestos anuales*”.³⁸ Las universidades públicas serán obligatoria y suficientemente subvencionadas por el Estado, independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios, creados o por crearse.³⁹

Así también la CPE refiere que; “*Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita (...)*”.⁴⁰ La formación de maestras y maestros es fiscal y gratuita, porque el Estado asume la responsabilidad, por constituirse en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado.⁴¹

Las principales pautas que brinda la normativa nacional a considerar para el análisis del financiamiento, gastos y retorno, comprenden el entender que la educación es gratuita en todos sus niveles, donde el Estado debe financiar y garantizar la educación, incluyendo el acceso. Esta es la primera prioridad financiera del Estado; entonces, se debería esperar que la mayor asignación de recursos sea orientada a este sector antes que a otros, en tal sentido, su correcta asignación con

34 Ley 2235 del Diálogo Nacional 2000, todavía vigente a 2021.

35 Artículo 82 de la CPE.

36 Artículo 82 de la CPE.

37 Artículo 91 de la CPE.

38 Artículo 92 de la CPE.

39 Artículo 93 de la CPE.

40 Artículo 96 de la CPE.

41 Artículo 32 de la Ley de la Educación.



los criterios, que además de su alcance irrestricto, deberían considerar: eficacia, eficiencia y equidad.

Si bien el nivel central de gobierno es responsable de las políticas y estrategias del sector, incluyendo la administración, gestión y currículo; también es un importante actor decisor en gestionar un manejo adecuado de recursos, que propicie equidad, en el afán universalizado de la educación, con eficiencia y eficacia.

Los ítems del sector son financiados básicamente por el Tesoro General de la Nación, y canalizados vía presupuestos departamentales, donde las gobernaciones pueden reforzar los ítems con recursos IDH, según prevean la sostenibilidad. La escala salarial es aprobada por el Ministerio de Educación, que si bien estipula aumentos, en función de ajuste de condiciones y costos de vida, estos son reducidos, y no responden a mejoras educativas en respuesta a actualizaciones, mayores capacitaciones o formación docente.

Es importante relacionar en el análisis de financiamiento, gastos y retornos que los gobiernos municipales son responsables de la infraestructura, equipamiento, materiales, servicios básicos, entre otros gastos vinculados, de los demás subsistemas de educación, excepto superior universitario y no universitario, y de las Direcciones Distritales y de Núcleo. Los recursos del IDH pueden ser destinados a las diferentes competencias que tienen las gobernaciones y municipalidades según la CPE y, en el marco de la Ley de Hidrocarburos, se debe destinar a educación, sin establecer montos ni qué porcentajes, de acuerdo con una gran variedad de posibilidades, como infraestructura, equipamiento, materiales, fortalecimiento de la gestión, mejoramiento de la calidad, alimentación y transporte escolar, y otros, dejando el criterio de gasto a discrecionalidad de las autoridades locales.

Para elaborar el presupuesto en el sector educativo, se debe considerar que los principales recursos con los que cuenta el sector público en Bolivia son los impuestos y las regalías, que son distribuidos a través de un sistema reparto denominado “*coparticipación*”, que consiste en porcentajes de participación de cada impuesto, fijados mediante ley para los diferentes niveles de gobierno e instituciones, como ser el Nivel Central, gobiernos departamentales, gobiernos municipales y universidades.

En cuanto a las fuentes de ingresos, los que provienen de participación de impuestos y regalías, sumados los ingresos propios de las diferentes instituciones públicas (provenientes de venta de bienes y servicios, autorizaciones, licencias, registros, tasas y otros), donaciones, créditos y otros, hacen el total de presupuesto de recursos con los que cuentan las instituciones públicas, para ser destinados a gastos e inversiones.

La CPE, la LMAD y otras leyes específicas determinan las competencias para los diferentes niveles de gobierno, como los niveles municipal y departamental. Bajo este marco competencial, y conforme a la autonomía económica financiera para decidir el uso de sus recursos, los gobiernos subnacionales deciden la asignación

de su presupuesto en programas y proyectos en los diferentes sectores, como lo son: educación, salud, saneamiento básico, infraestructura, caminos, entre otros proyectos de carácter social, con fines diversos, conforme a su planificación y a sus criterios de priorización de necesidades y demandas locales.

Normativamente hablando, no existe una directriz que determine el porcentaje o monto de recursos que deba ser asignado a un determinado sector o finalidad, esto es definido por cada gobernación o municipio mediante sus planes de desarrollo locales.

Para el sector educación, la asignación fijada es de al menos el 20 por ciento de los recursos HIPC II, como una cuenta especial del Diálogo 2000, para el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación escolar pública, pero ésta es una definición sobre una parte reducida del presupuesto municipal; en general, los niveles subnacionales determinan la asignación de sus recursos de manera autónoma, en el marco de sus competencias, la generación de sus planes de desarrollo territorial, y la priorización local de las autoridades electas.

En relación a los gastos, es importante notar que una de las restricciones que actualmente tienen las gobernaciones y municipalidades son los límites de gasto de funcionamiento. Al igual que lo establecido bajo la Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización Administrativa, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización determina, para los gobiernos departamentales y los gobiernos municipales, límites de gasto de funcionamiento de 25 por ciento de sus principales fuentes, el resto debe ser asignado a inversión, distinto a los recursos IDH no tienen este tipo de restricciones.

Las universidades públicas, que también son autónomas, asignan sus recursos conforme a este carácter. El presupuesto de las instituciones autónomas es aprobado y monitoreado por sus propias instancias legislativas.

En el caso del Nivel Central, las asignaciones o techos presupuestarios para el funcionamiento de los ministerios son definidas por el Órgano Ejecutivo, a través del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Las diferentes carteras también cuentan con recursos provenientes de otras fuentes como donaciones y créditos, para programas y proyectos específicos.

En lo correspondiente a los recursos para el pago de ítems del sector educación, esto lo determina el Órgano Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, de acuerdo con la disponibilidad de recursos, y a las negociaciones con el sector en lo referente al incremento salarial. En general, este gasto es definido con base en el año anterior y tomando en cuenta consideraciones como el crecimiento vegetativo y los incrementos para el sector.

Los gastos del Nivel Central en educación, correspondiente a los gastos destinados al Ministerio de Educación, más ítems financiados por el TGN, son aprobados por la Asamblea Legislativa Plurinacional en el Presupuesto General del Estado.

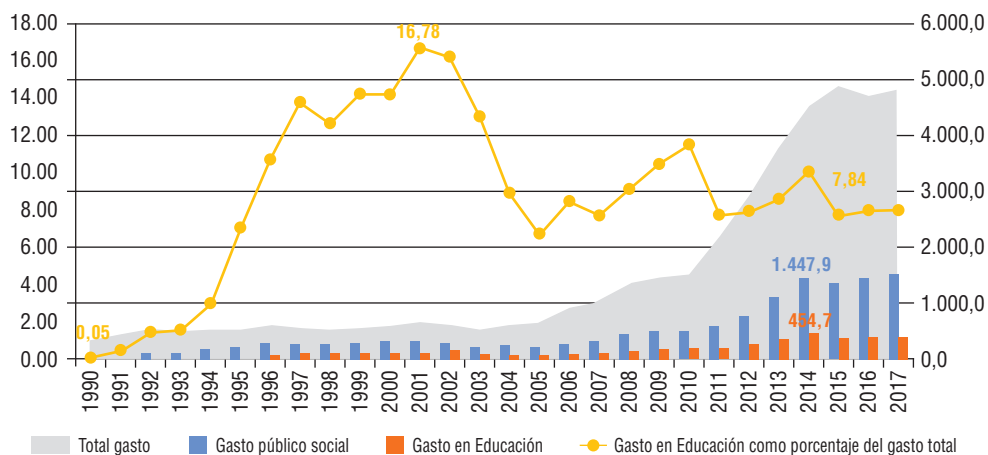
El presupuesto cuenta con una información global del gasto público, incluyendo los gastos municipales. Por lo tanto, los datos expresan el gasto que se destinó para el sector y permiten tener una idea general de su composición, elemento de suma importancia para el análisis costo beneficio de la presente investigación.

El presupuesto comprende una estimación de ingresos y programación de gastos para un periodo futuro, motivo por el cual el mismo puede tener variaciones en la ejecución o modificaciones por diferentes motivos; pero, en general, no deberían representar cambios significativos, de utilidad para el análisis costo beneficio.

5. El financiamiento, gasto y rendimientos educativos en cifras

El gráfico 10, presenta una serie de gasto educativo, donde es posible relacionar ciertas tendencias de interés para el análisis. El primer elemento a considerar es el gasto público total, que a partir de 2006 presenta una expansión marcada; el gasto público más bajo de la serie se registra en 1991, con 37 mil millones de dólares, la expansión de gasto en los noventa se da a partir de 1994, pasando de 129 mil millones de dólares a 264 mil en 1999, con un promedio de gasto de 157 millones de dólares anuales para la década. A partir del año 2000, el gasto público se expande desde los 285 a más de 470 mil millones de dólares en 2010, donde el gasto promedio en la década 2000-2010 es superior a los 300 mil millones de dólares estadounidenses, teniendo los picos más altos de gasto público en 2014 y 2017, con 1450 y 1523 mil millones de dólares.

Gráfico 10
Gasto en educación
(En millones de dólares estadounidenses)



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

El gasto público social también da cuenta de una expansión importante, podría pensarse a un tercio de la expansión del gasto total, y de este gasto, el que se destina al fin educativo, presente un tercio del gasto social, donde, si bien existe un incremento de gasto, este no es tan marcado como el gasto total, y tampoco, en términos relativos, considerando el gasto porcentual en educación respecto del gasto total, el de mayor expansión.

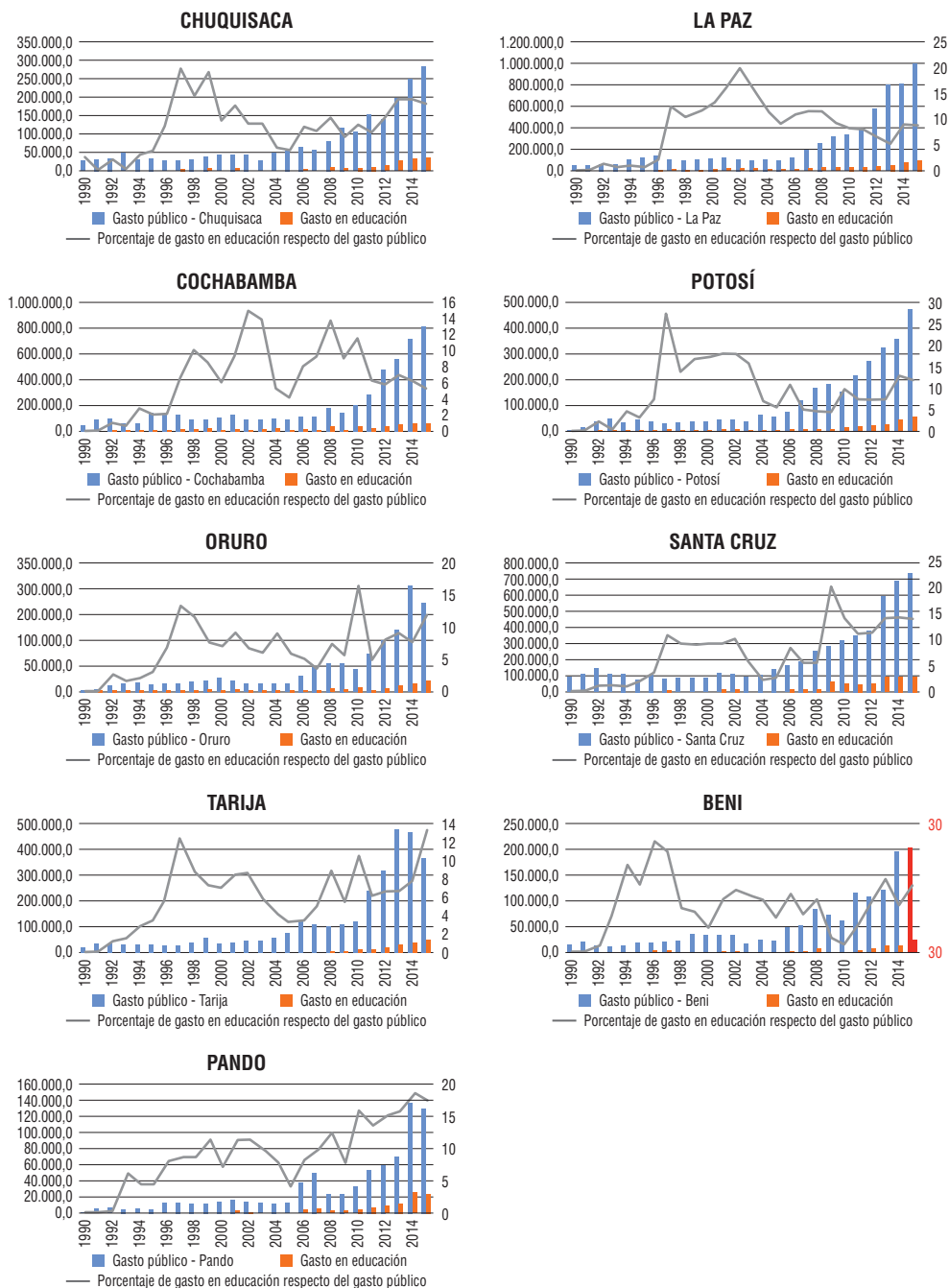
La expansión de gasto podría relacionarse con reformas educativas, como la reforma de los noventas, de la Ley 1565, donde, es posible verificar con datos, que posterior a este hito, la expansión de gasto se hace marcada en los siguientes cinco años, y la reforma de 2008, con la ley 070, la cual –en práctica– se hace efectiva a partir de 2010, presenta una expansión en hasta 2010, para una posterior contracción, y verificando todo el periodo de análisis, se da cuenta que los años, 2000, 2001 y 2002, son los momentos de mayor expansión del gasto educativo en términos porcentuales con respecto del gasto total.

En gráfico 11 se presenta el gasto en educación a nivel departamental, donde se replican, en términos generales, la tendencia nacional, con una fuerte expansión de gasto, un incremento del gasto social, y aumentos del gasto educativo a un tercio de este. En términos relativos, también se constata que en el nivel departamental, la expansión de gasto educativo no es la más pronunciada en los últimos años de la serie, como ocurrió en los años 2000, 2001 y 2002, con niveles de gasto total muchísimo menores, y que los últimos registros de la serie muestran una contracción en el gasto educativo, exceptuando algunos departamentos, como Tarija, Oruro y Pando (ver gráfico 11).

El gráfico 12, normaliza el gasto educativo y convierte las cuantías en relaciones per cápita, es decir dividiéndolas por el número de personas a las cuales se destinan los recursos, corrobora esta relación de expansión (contracción) de gasto educativo a nivel departamental, con expansiones más marcadas en los departamentos de Pando Oruro y Tarija.

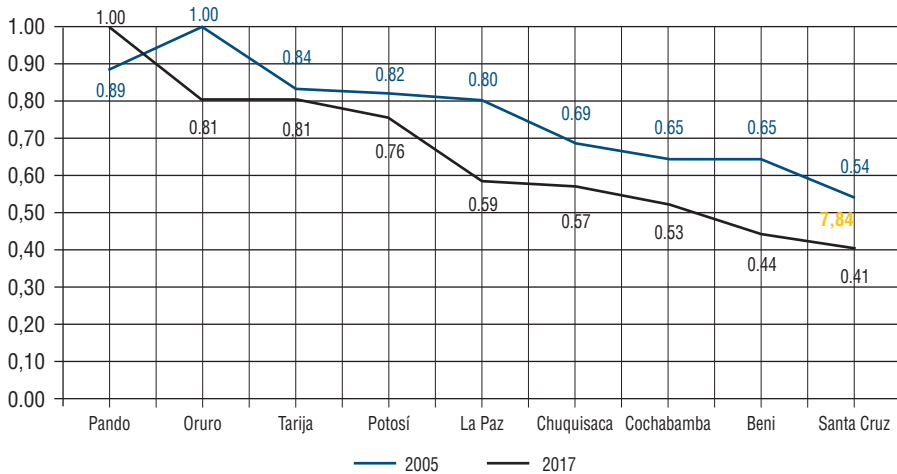
En gráfico 13 se presenta la dispersión del gasto municipal, donde a través de un análisis discriminante, se categorizó a los municipios A, con menos de 5,000 habitantes (los más pequeños), los municipios B, con habitantes entre 5,001 y 15,000 habitantes, los municipios C, que tienen entre 15,001 y 50,000 habitantes, y los municipios D (los más grandes), con más de 50,000 habitantes. En resultados, se puede apreciar como los municipios más grandes tienen una marcada expansión del gasto, en relación con los de menos habitantes. Los municipios de más habitantes, concentran población en las ciudades capitales de cada departamento, y en mayor proporción en el eje central, con los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, presentando, otro elemento para el análisis, con un gasto educativo concentrado y altamente centralizado.

Gráfico 11
Gasto en educación por departamentos



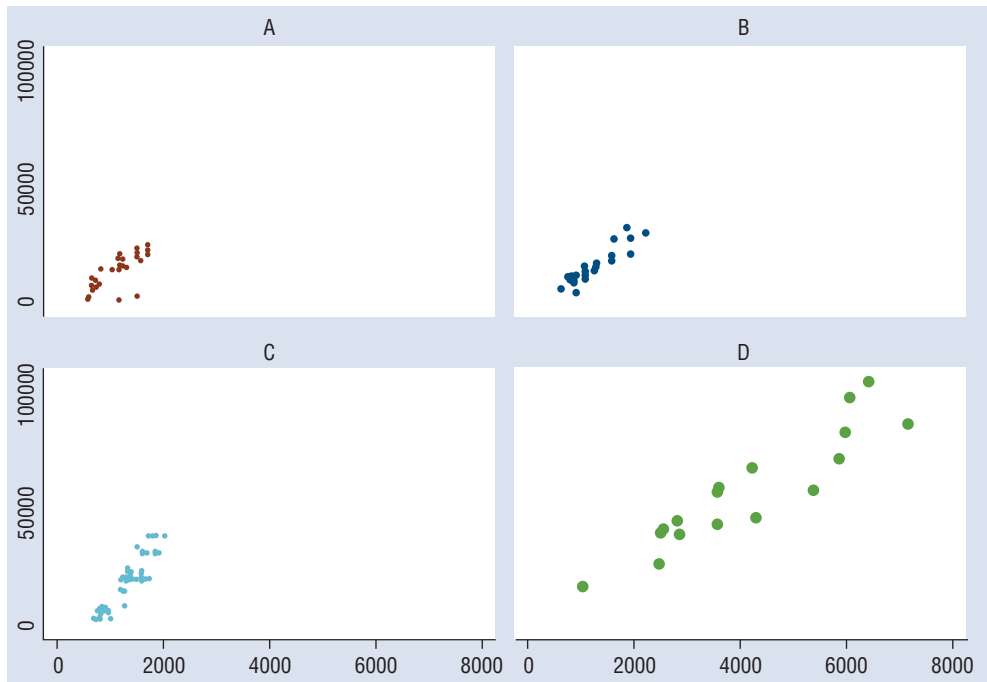
Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

Gráfico 12
Gasto per cápita en educación normalizado por departamentos



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

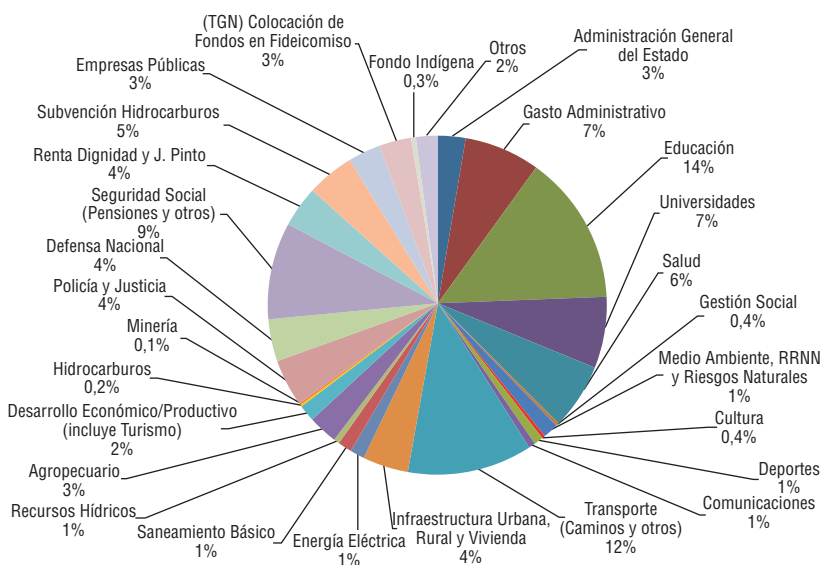
Gráfico 13
Dispersión del gasto en educación municipal



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

El gráfico 14 presenta el financiamiento del gasto público por sectores, considerando que, en la asignación de recursos, un 14 por ciento se destina al fin educativo, al cual se debe sumar la asignación a educación superior del 7 por ciento a universidades. El gráfico 5 muestra que en la distribución porcentual de los gastos del Gobierno General por sectores, evidenciando que educación, es el sector que más gasto absorbe, seguido de transporte (caminos y otros), seguridad social (jubilaciones, pensiones y otros), gasto administrativo, universidades y salud.

Gráfico 14
Financiamiento, gasto del gobierno por sectores

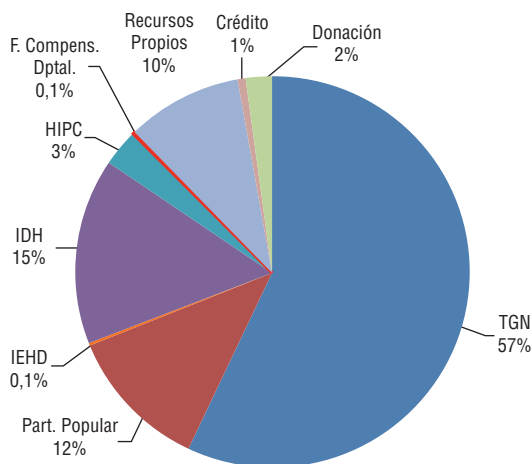


Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

Como presenta la gráfica 15, el 57 por ciento del financiamiento del gasto educativo proviene del Tesoro General de la Nación, con otros destinos menores, de participación popular de un 12 por ciento, recursos propios de un 10 por ciento, y el resto, a componentes de asignación menores. Verificando el detalle, La fuentes de financiamiento del sector educación, si bien, en su gran mayoría, los recursos provienen del Tesoro General de la Nación, éstos son los recursos que se originan principalmente de la recaudación de tributos del nivel central, una segunda fuente de financiamiento es el Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) con el 15 por ciento, relacionando los recursos provenientes de la producción y exportación de hidrocarburos que, de acuerdo con la norma, deben ser asignados al sector educación, entre otros; así también están los recursos

de la Participación Popular, con un 12 por ciento, entendidos como recursos que provienen de impuestos nacionales, pero que conforme a las fórmulas de coparticipación le corresponde a los gobiernos municipales, los recursos propios corresponden a 10 por ciento, que son los que captan las diferentes instituciones públicas, principalmente gobiernos subnacionales, provenientes de venta de bienes y servicios, autorizaciones, licencias, registros, tasas, entre otros, y en algunos gobiernos subnacionales se incluyen las regalías, el 3 por ciento corresponde a los recursos HIPC II - Diálogo 2000, proveniente del programa de Alivio de la Deuda Externa, las donaciones 2 por ciento y créditos 1 por ciento, respectivamente, los recursos del Impuesto Especial a los Hidrocarburos y sus Derivados (IEHD, impuesto a la comercialización de hidrocarburos en el mercado interno), del cual coparticipan las gobernaciones, financian el 0.1 por ciento y el Fondo de Compensación Departamental también el 0.1 por ciento, que es una compensación que otorga el TGN a las gobernaciones de los departamentos que tienen regalías por debajo del promedio nacional por habitante.

Gráfico 15
Fuentes de financiamiento del gasto educativo

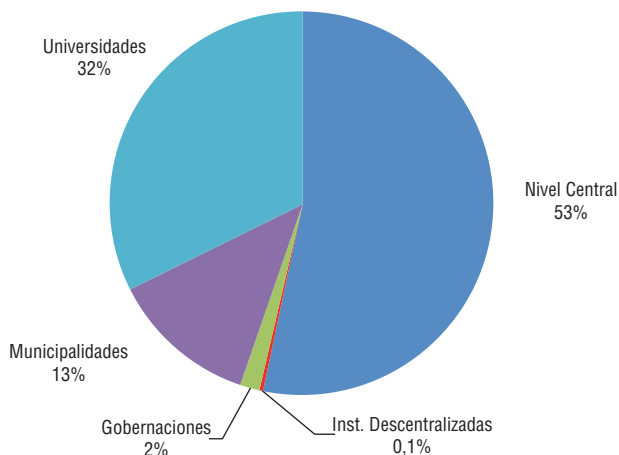


Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

La gráfica 16 presenta el presupuesto de educación por nivel institucional, donde el 53 por ciento del mismo está destinado al nivel central, un 32 por ciento a universidades, un 13 por ciento a municipalidades, un 2 por ciento a las gobernaciones y un 0.1 por ciento a instituciones descentralizadas, aspecto, que una vez más reitera el criterio de un gasto educativo altamente concentrado y orientado al nivel de administración central, mostrando en el gráfico 17, que en la asignación

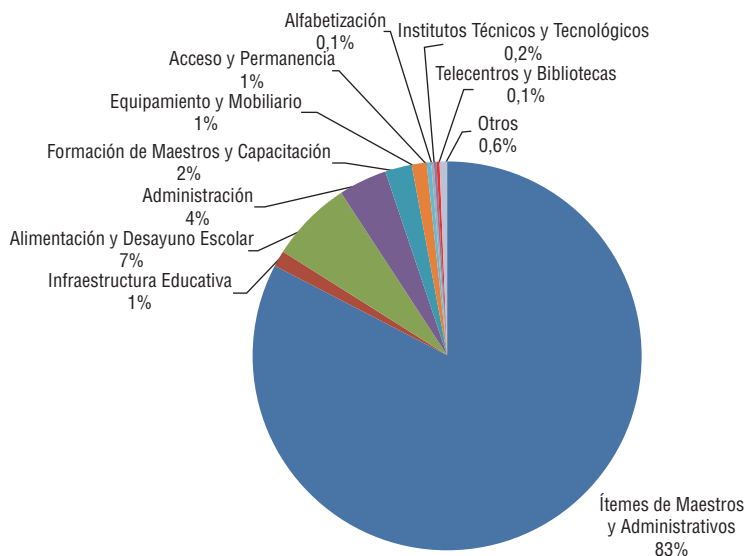
de recursos por destino de gasto, el 83 por ciento tiene dirección a pago de ítems y personal administrativo.

Gráfico 16
Financiamiento, presupuesto del sector educativo por nivel institucional



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

Gráfico 17
Financiamiento, presupuesto del sector educativo por destino de gasto



Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo (VIPFE).

Utilizando los datos de las Encuestas de Hogares (Encuesta de Hogares - Programa Medición de Condiciones de Vida de 1999, 2000, 2001 y 2002 y Encuesta de Hogares 2003-2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020), se construye la serie de la estimación de retornos del sistema educativo que se presenta en el gráfico 9. Esta serie da cuenta de una estimación minseriana convencional, generada a través de una regresión semilogarítmica del ingreso, teniendo como covariantes, a la educación, la experiencia, la experiencia cuadrática y un término de error estocástico, aplicado a data de corte transversal, de personas con ingresos no nulos que son parte de la población económicamente activa.

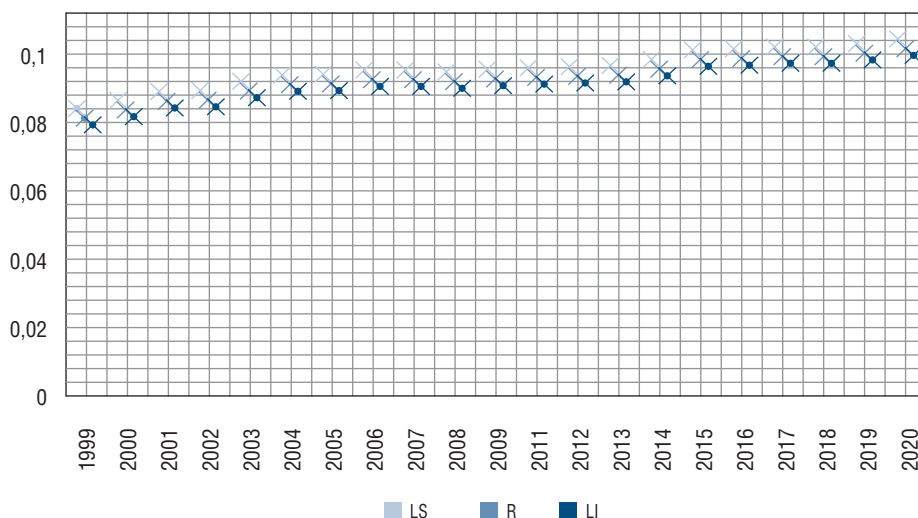
Metodológicamente y de manera similar se realizó una aproximación semejante a la desarrollada por Patrinos (2016) utilizando, como se señaló, estimaciones Minscer para el cálculo de retornos educativos, entendiendo que es una forma simple de cuantificación y su practicidad mejora la comprensión en términos de pauta hacia la política pública educativa, como lo señala Heckman, Lochner y Todd (2005).

Así también Psacharopoulos y Patrinos (2018) resaltan la importancia de la metodología de estimación minceriana, al permitir claridad explicativa en elementos analíticos, que en la actualidad requieren de una contrastación empírica, realizando una revisión de más de 1120 estimaciones de retornos a la educación en 139 países, entre 1950 y 2014, destacando los estudios que no solo cuantifican la acumulación de capital humano en contextos diversos, sino también procuran su complementación al analizar gastos y financiación, como se hizo en la presente investigación.

En cuantías, las estimaciones presentadas en el gráfico 18, presentan el coeficiente estimado, estadísticamente significativo para toda la serie, año a año, con el dato puntual, y la estimación intervalar a un 95 por ciento de confiabilidad. Las cifras oscilan entre el 8 al 10 por ciento de rentabilidad educativo a lo largo de la serie, rango que oscila entre un 0,21 por ciento, a un 0,34 por ciento hacia abajo y arriba.

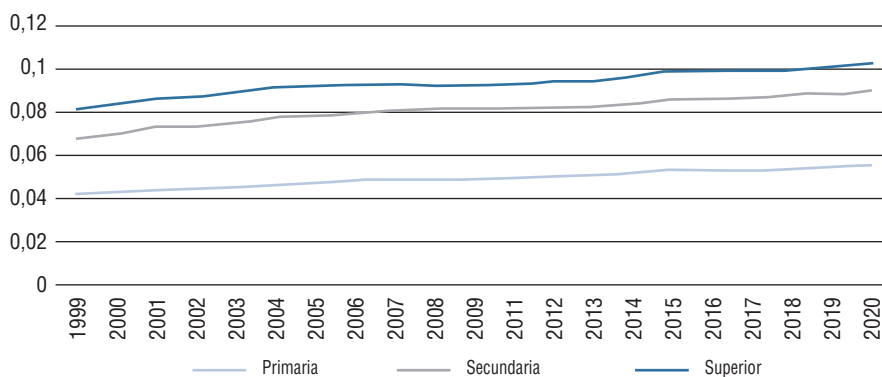
En una relación de concordancia, las cuantías de la serie del caso boliviano, dan cuenta de montos expectables, sin embargo, es importante, para el análisis, verificar las tendencias de rendimiento del sistema educativo por niveles formativos; el gráfico 19 presenta estos resultados, donde es posible apreciar un retorno promedio de las personas que cuentan con educación primaria es de aproximadamente el 5 por ciento en el periodo de referencia, teniendo un valor máximo de 5,57 por ciento en 2020 y un valor mínimo de 4,22 por ciento al comienzo de la serie. El diferencial promedio entre el nivel educativo primario y el secundario es de 3,15 por ciento, mayor al diferencial promedio del nivel educativo secundario al superior, que es de 1,2 por ciento, como se puede apreciar en el gráfico 20.

Gráfico 18
Retornos del sistema educativo



Fuente: Elaborado con datos de las Encuestas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

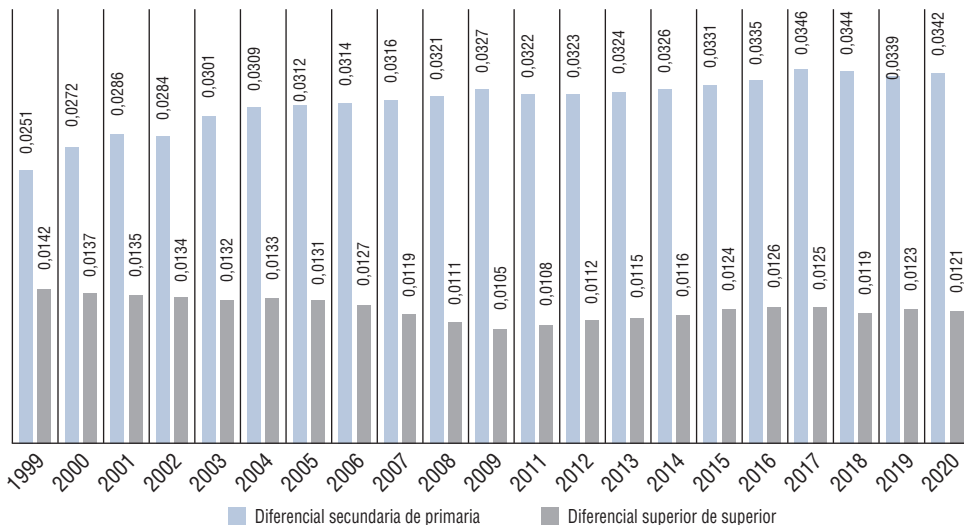
Gráfico 19
Retornos del sistema educativo por niveles de formación



Fuente: Elaborado con datos de las Encuestas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

En términos generales, se dieron mejoras en retornos en los tres niveles formativos: primaria, secundaria y superior, sin embargo, el diferencial de rendimientos entre el nivel primario con respecto del secundario, ha crecido en una mayor proporción que el diferencial entre el nivel educativo secundario en relación del superior, mostrando un menor rendimiento, en el caso boliviano, para la formación profesionalizante.

Gráfico 20
Diferencias de retornos del sistema educativo por niveles de formación



Fuente: Elaborado con datos de las Encuestas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

6. Conclusiones

La presente investigación brinda un análisis de financiamiento, gastos y retornos del Sistema Educativo Boliviano. La revisión de cifras muestra un gasto público total, que a partir de 2006 presenta una gran expansión respecto de los años precedentes, con un crecimiento importante del gasto social, que comprende, no solamente aumento de destino educativo, sino relaciona programas sociales diversos además de transferencias. El gasto educativo también aumenta, sin embargo, este no es tan marcado como el gasto total al ver la relación porcentual del gasto en educación respecto del gasto total. La expansión de gasto podría relacionarse con reformas educativas, como la promulgación de la ley 1565 de reforma educativa, y la reforma de 2008, con la ley 070, que dan cuenta de una expansión en hasta 2010, para una posterior contracción, y verificando todo el periodo de análisis, se evidencia que los años, 2000, 2001 y 2002, son los momentos de mayor expansión del gasto educativo en términos porcentuales con respecto del gasto total, no así, son los años de mayor expansión del gasto total.

En términos per cápita, se presentan tendencias concordantes con el gasto nacional, pero con diferencias en departamentos específicos que, al analizar los datos de gasto municipal, son las locaciones con más habitantes las de una marcada expansión del gasto, concentradas en ciudades capitales de cada departamento, y



en mayor proporción en el eje central, con los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, reflejo de una alta concentración y centralismo.

El financiamiento del gasto público por sectores, presenta asignaciones importantes al fin educativo, donde la principal fuente proviene del Tesoro General de la Nación; el presupuesto de educación por nivel institucional, muestra que más de un 50 por ciento está destinado al nivel central, dejando márgenes minúsculos a las municipalidades, gobernaciones e instituciones descentralizadas.

Es posible evidenciar que se dieron mejoras en retornos en los tres niveles formativos: primaria, secundaria y superior, sin embargo, el diferencial de rendimientos entre el nivel primario con respecto del secundario, ha crecido en una mayor proporción que el diferencial entre el nivel educativo secundario en relación del superior, mostrando un menor rendimiento, en el caso boliviano, para la formación profesional de cara al mercado laboral.

La implicancia práctica da cuenta de evidencia empírica a insumirse por los hacedores de política, que no solo considere una expansión de gasto azarosa y su respectivo financiamiento, sino ampliamente cavilada, fundamentada en evidencia empírica, que eventualmente propicio el mayor de los retornos educativos posible.

Los resultados para el caso boliviano, son consistentes con los hallazgos de Ferreyra (2017), que muestra retornos que aumentan en el tiempo, pero con variabilidades entre niveles educativos, como cuantificó Escalante (2003); se plantea entonces, una situación de altos ingresos concentrados y centralizados, principalmente financiados por el erario nacional, que en retornos, muestra aumentos, en todos los niveles formativos, sin embargo, es la educación primaria respecto de la secundaria la de mayor diferencial, en relación con incrementos crecientes, pero marginales, para la educación superior, situación encontrada con los resultados de Taruppi (2015), quien verificó que la acumulación de capital humano, en vinculación con gastos y retornos a la educación presenta cuantías de la educación secundaria que caen, mientras que los retornos de la educación superior aumentan en el tiempo.

Esta relación de ideas brinda un orden que distingue prioridades formativas, y que sirven para plantear prioridades de política pública educativa. Los propósitos de universalización de la educación y alcance irrestricto a la misma, deberían propiciar gastos, que aumentan en el tiempo, como se evidenció, pero que busquen sean asignados a toda la población en todas sus regiones, trátense de gobiernos subnacionales: departamentales y municipales; la alta concentración del gasto solo pone un freno a la accesibilidad formativa; por otro lado, un financiamiento que en parte mayoritaria proviene del Tesoro General de la Nación, pone en riesgo ajustes, compréndase expansiones o contracciones de gasto, como lo sucedido en la actual situación de pandemia por COVID-19, donde la prioridad de gasto puede direccionar recursos a la urgencia sanitaria, descuidando el fin educativo. La educación es una inversión social altamente redituable, y su retorno también



está en función de la valorización de niveles formativos cada vez más superiores; esperar que el mayor retorno provenga de la educación secundaria, da cuenta de un mercado laboral que no está valorizando la profesionalización y la mayor acumulación de capital humano, en este sentido, la pauta de política pública comprenderá lograr esta conexión educativa, que asocie financiamiento, gastos, con mayores retornos.

Bibliografía

- Apaza Apaza, I.
2014 La descolonización cultural, lingüística y educativa en Sistema Educativo Boliviano. Estudios Bolivianos, No. 33.
- Calónico, S., & Ñopo, H.
2007 Retornos a la Educación Privada en el Perú.
- Castellanos, G. D.
2019 Disminución de los retornos de la educación en Guatemala. Atlantic Review of Economics: Revista Atlántica de Economía, 2(1), 1.
- Díaz Castellanos, G. O.
2019 Retornos a la educación en Guatemala: Rentabilidad disminuye. Atlantic Review of Economics (ARoEc), 2(1).
- Escalante, S.
2003 Los retornos de la inversión en capital humano en Bolivia. UDAPE.
- Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S.
2017 At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean. The World Bank.
- Fiszbein, A.
1991 A Cost-benefit Analysis of Educational Investment. A view from lathr. World Bank, 26.
- Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E.
2006 Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. Handbook of the Economics of Education, 1, 307-458.
- Lizárraga, K.
2002 Educación técnica en Bolivia: Efectos sobre los ingresos. UDAPE, 2002.
- McMahon, W. W.
2018 The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? The quarterly review of economics and finance, 70, 90-111.



- Montenegro, E. T.
2017 El capital humano y los retornos a la educación en Ecuador. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, (1), 81-94.
- Ordaz, J. L.
2007 México: capital humano e ingresos. *Retornos a la educación, 1994-2005*. CEPAL.
- Patrinos, H. A.
2016 Estimating the return to schooling using the Mincer equation. *IZA World of Labor*.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A.
2018 Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458.
- Sapelli, C.
2009 Los retornos a la educación en Chile: Estimaciones por corte transversal y por cohortes.
- Tarupi Montenegro, E.
2017 El capital humano y los retornos a la educación en Ecuador (Estudios). World Bank, 783.
- Urquiola, M., & Calderón, V.
2006 Apples and oranges: Educational enrollment and attainment across countries in Latin America and the Caribbean. *International Journal of Educational Development*, 26(6), 572-590.



Portada del Boletín “Comunidad” del Ministerio de Educación 2017 en que indican el nivel de inversión en educación del Estado.

Fuente: Página web del Ministerio de Educación.



Asistentes al Acto de declaratoria “Bolivia, país libre de analfabetismo”, 2008.

Fuente: Ministerio de Educación y Culturas, Memoria Institucional 2008, p. 19.



Fachada de una escuela en la ciudad de La Paz.
Fuente: Página web del Banco Mundial.



Frontis del Edificio del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
Fuente: Página web del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.



Frontis de una unidad educativa en la ciudad de El Alto.
Fuente: Página web del Viceministerio de Comunicación.



Escuela Juan Lechín de la ciudad de Oruro entregada bajo el programa "Bolivia cambia, Evo cumple".
Fuente: www.flickr.com

III TÓPICOS DE EDUCACIÓN

La influencia de los padres en el nivel educativo y el ingreso laboral de sus hijos

Alethea-Gabriela Candia
Sazcha-Marcelo Olivera

Resumen

En este capítulo se aborda, la relación: educación mercado laboral, desde una perspectiva intergeneracional. Donde la población de análisis son las personas jóvenes de 15 a 29 años que trabajan y viven con sus padres y madres, es decir hijos que cohabitan en el mismo hogar. Dado que se tiene problemas de endogeneidad en el modelo, se decidió utilizar una regresión de mínimos cuadrados en dos etapas (MC2E) metodología que permitió aislar el efecto de la influencia del nivel educativo de los padres sobre el ingreso laboral de los hijos. Posteriormente, con la ayuda del método de descomposición de Shapley se logró identificar los pesos ponderados de la relación de las variables dependientes sobre el nivel educativo en una primera etapa y luego sobre el ingreso laboral. Un hallazgo que vale la pena remarcar para estudios a futuro es que en Bolivia a pesar de contar con mayores ingresos no necesariamente dicha condición está relacionado a mayores niveles educativos. Si bien la observación se basa en casos paradigmáticos, la asociación entre ingresos y educación parece rotar en muchos estratos sociales y actividades económicas puntuales que no elevan ni tampoco mejoran el nivel educativo.

Palabras clave: Nivel de Educación, ingreso laboral, empleo, Bolivia.

1. Introducción

El entendimiento de la *educación* como factor primordial en la búsqueda y consolidación de la futura fuente de *Trabajo* es una de las preocupaciones latentes de los padres e hijos al momento de decidir sobre el paso de la educación básica a la educación media y superior; ya que es indudable que existen puntos neurálgicos de articulación entre ambas temáticas. Investigadores clásicos como Becker (1962), Mincer (1974) y Heckman (1979) realizaron diferentes modelos estadísticos para demostrar cómo el nivel educativo influye en el ingreso laboral; otros como Portes (2019) identificaron cómo la educación influye en la posición laboral y en las condiciones laborales; además, tal como afirma Ibarrola (2005) los resultados empíricos siguen demostrando una correlación positiva entre las desigualdades tanto escolares como en las posiciones y condiciones laborales o de ingresos, al grado de que sería posible proponer que en la medida en que exista una desigualdad escolar se correlacionará con alguna desigualdad labora.

Se hace relevante realizar estudios donde se pueda dilucidar las características del sistema educativo y su relación con el mercado laboral, en este sentido, la presente investigación abarca dos componentes: por un lado, el análisis intergeneracional de los cambios en el nivel educativo entre padres e hijos; y por otro, la relación entre ingreso laboral y el nivel educativo. Ambos componentes a su vez están interrelacionados, dado que estudios previos como los de Hoyos y Székely (2009), Villa-Lever (2016), entre otros, estiman que existe evidencia de niveles considerables de movilidad educacional positiva entre generaciones e intra-generaciones lo que ocasiona que a mayor nivel educativo de los padres se produzca un mayor nivel educativo de los hijos. Conjuntamente, tal como Becker (1962) o Mincer (1974) identificaron que, a mayor nivel educativo mayores ingresos laborales, se genera una relación indirecta entre nivel educativo de los padres -en particular de las madres- y el ingreso laboral de los hijos/as (Andersen, 2003) donde la educación de las madres parece tener un rol preponderante en este proceso (Chávez, M y Fernández, M, 2013)

Sin embargo, es importante señalar que no se debe realizar un análisis unidimensional donde se espere cambiar la realidad enfocándose en un solo punto; es necesario incluir en las investigaciones precisiones longitudinales (Ibarra y Ros, 2019; Samart, 2020),¹ de espacio (Chortareas & Noikokyris, 2020),² naturaleza

1 Samart en su artículo “Changes in thai labor income distribution from 1985 to 2017: some evidence of rising demand for highe education” muestra la importancia del análisis longitudinal en los estudios sobre mercado laboral y educación, específicamente en la variación de los ingresos y la demanda educativa, concluyendo que a medida que el tiempo pasa la demanda educativa es mayor, sin embargo, los ingresos laborales no muestran la misma tendencia.

2 Chortareas y Noikokyris (2020) en su artículo “Investment and labor income shares” hacen un estudio comparado de 99 países alrededor del mundo y señalan las disimilitudes y similitudes en el estudio del mercado laboral.



precisa de los trabajos (Mamani, *et.al*, 2020),³ de formalidad de las fuentes laborales (Haanwinckel & Soares, 2017), pertenencia étnica (Webb, 2016), entre otras. Si no se consideran estos puntos no se logrará comprender a cabalidad la influencia de la escolaridad sobre el ámbito laboral. Por lo que a las variables laborales y educativas se agregarán otros factores tanto demográficos como territoriales; con el fin de ampliar el horizonte del análisis y tratar de abarcar la mayor variabilidad posible.

En este capítulo se aborda, la relación: educación mercado laboral, desde una perspectiva intergeneracional. Donde la población de análisis son las personas jóvenes de 15 a 29 años que trabajan y viven con sus padres y madres, es decir hijos que cohabitan en el mismo hogar.⁴ Dado que se tiene problemas de endogeneidad en el modelo, se decidió utilizar una regresión de mínimos cuadrados en dos etapas (MC2E) metodología que permitió aislar el efecto de la influencia del nivel educativo de los padres sobre el ingreso laboral de los hijos. Posteriormente, con la ayuda del método de descomposición de Shapley se logró identificar los pesos ponderados de la relación de las variables dependientes sobre el nivel educativo en una primera etapa y luego sobre el ingreso laboral.

El estudio se divide en cinco partes: la primera, señala de manera somera los principales referentes teóricos que se utiliza en el estudio. La segunda, describe los métodos utilizados. La tercera, desarrolla los resultados, por un lado, se realiza un análisis proxi de los cambios en el nivel educativo entre padres e hijos y las características socio demográficas de nuestra unidad de análisis (hijos que viven con sus padres y trabajan); por otro, mediante la regresión de Mínimos Cuadrados en dos etapas y la descomposición de Shapley se realiza un análisis inferencial sobre el nivel educativo y el mercado laboral. El cuarto apartado contiene una discusión y recomendaciones. Finalmente, se dan a conocer las principales conclusiones del estudio.

2. Referencia teórica

a. Marco teórico

El marco teórico estándar para analizar la influencia de la educación en los ingresos laborales es el modelo tradicional del *Capital Humano*, esta teoría fue impulsada por Gary Becker, a principios de los 60's, en la cual definía al *Capital Humano* como el *stock* inmaterial imputable a una persona, es decir una inversión

3 Mamani *et.al* (2020) identifican los retornos de la educación el mercado laboral diferenciando entre trabajo independientes y dependientes para el caso peruano.

4 Según la interpretación del INE un hogar se identifica con relación a la olla común, es decir que comparten gasto de alimentación.



en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro (Becker, 1962). Otros autores como (Schultz, 1972), mencionan que “(se debe) ver a la educación como una inversión porque además de proporcionarle beneficios y satisfacciones a las personas, incrementa su capacidad y calidad productiva” (p. 55).

En una visión menos determinista e individualista de la acumulación de capital Amartya Sen, en su artículo “Capital Humano y Capacidad Humana” no se basa solo en el nivel educativo de las personas sino en sus habilidades comunicativas, en sus valores, etc. Es decir, la concepción de *Capacidad humana* no solo se limita al componente de entrada (educación vista desde su forma amplia nivel educativo y principios y valores) sino también en sus efectos, en este sentido, la capacidad no solo es un instrumento de la producción económica sino también del desarrollo social.

Es claro que los estudios que tratan de identificar la capacidad humana deben considerar aspectos más amplios que solo los años de estudio o el nivel educativo, por lo que investigaciones previas demostraron que la posición de una persona en el mercado laboral depende de aspectos socio culturales que rodean a los individuos, tales como el estrato social, la condición indígena, la edad, el género, el lugar de origen, e incluso, la selección de carrera puede convertirse en un mapa de la posible trayectoria laboral de las personas.

Dado lo anterior, se puede concluir que invertir en educación pueden beneficiar en dos niveles: por un lado, a nivel individual, permite que exista movilidad social; y a nivel general permite que haya progreso en la sociedad. Este análisis es complementado por Torche (2010) quien señala que, según las características de la sociedad el elemento educativo juega un doble rol en los procesos de transición socioeconómica. Por un lado, posee un rol de movilidad ascendente, dado que incide en el aporte al capital humano al brindar oportunidades de promoción para personas desfavorecidas, formando así el núcleo de la movilidad intergeneracional. Por otro, posee un rol de estancamiento, en sociedades con un sistema educativo estratificado y en un contexto de restricción de recursos y liquidez limitada para los hogares más pobres, los padres con más recursos pueden asegurar una mayor y mejor educación para sus hijos, y de esta manera la educación puede jugar un rol reproductivo entre generaciones, es decir perpetuar la desigualdad (Torche, 2010).

Por lo que la influencia de factores macro es determinante en la movilidad socioeducativa, donde existe mayor probabilidad de movilidad intergeneracional educativa en sociedades con alto retorno educacional; y menor en países con mayor gasto público o con altas tasas de credencialismo⁵ (Herg, 2012). Sin embargo, al

5 En sociedades con altos niveles educativos llega un momento que acceder a estos no representa mayores oportunidades de acceso a mejores empleos o mayores ingresos.



margen de estas diferencias macro dentro del índice de competitividad se toma a la educación como un factor tanto en la movilidad social y como un determinante para el incremento de la competitividad de las economías en los diferentes niveles geográficos (municipales, estatales, regionales, entre otros).

El entendimiento de la educación como factor primordial de competitividad regional y urbano se conjugan con el proceso particular de este factor como promesa de movilidad social de índole personal, en este sentido la educación ya se ha internalizado como una parte vital del progreso económico y social en nuestra sociedad. Además, la educación superior y la formación de calidad son cruciales para las economías que desean avanzar en la cadena de valor más allá de los simples procesos de producción y productos. En particular, la economía globalizada de hoy requiere que los países creen grupos de trabajadores bien educados que sean capaces de realizar tareas complejas y adaptarse rápidamente a su entorno y a las necesidades cambiantes del sistema de producción. Este pilar mide las tasas de matrícula secundaria y terciaria, así como la calidad de la educación evaluada por los líderes empresariales. El alcance de la formación del personal, también se tiene en cuenta debido a la importancia de la formación profesional y continua en el trabajo, que se descuida en muchas economías, para garantizar una mejora constante de las competencias de los trabajadores (Ibarra y Ros, 2009).

Con relación a la influencia del nivel micro en las determinantes del ascenso educativo es la eficiencia de cada trabajador individual. A menudo los trabajadores que han recibido poca educación formal pueden realizar solo tareas manuales simples y les resulta mucho más difícil adaptarse a procesos y técnicas de producción más avanzadas, por lo que contribuyen menos a idear o ejecutar innovaciones. En otras palabras, la falta de educación puede convertirse en una restricción para el desarrollo empresarial, ya que las empresas tienen dificultades para ascender en la cadena de valor produciendo productos más sofisticados o intensivos en valor (Schwab, 2015).

A lo anterior se suma la distribución de la transmisión intergeneracional de la educación, tal como Villa-Lever (2016) señala:

(...) el nivel educativo de los padres es determinante para las oportunidades de bienestar de los hijos, especialmente para el acceso, permanencia y término de la educación superior de los jóvenes en edad de cursarla” (p. 55).

Finalmente, un componente micro que interviene en el estudio de nivel educativo es el nivel de pobreza de los hogares, tal como Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2019) logró identificar mediante un modelo de descomposición de movilidad educativa por grupos de población concluye que la persistencia educativa es muy alta, pero es mayor en hogares con menores ingresos.

b. Referencias bibliográficas en Bolivia

Ahora bien, en el caso específico de Bolivia se realizaron varios estudios previos que tratan de dilucidar la relación trabajo/educación y las variables confusoras que intervienen en esta dinámica. Tal es el caso de Lay, et.al. (2003) quienes demuestran que, en Bolivia, existen círculos viciosos donde el nivel educativo de las personas pobres los mantiene atrapados en trabajos con bajos ingresos. Así también, el componente indígena tiene un peso diferencial en el ingreso salarial de las personas, dado que los indígenas poseen menores oportunidades de acceso a educación de calidad lo que los concentra en segmentos laborales que presentan una media salarial baja.

Respecto al retorno educativo, Torres (2021), realizó un análisis de costo-beneficio cuyos principales resultados muestran que “la educación, en términos sociales, es una inversión altamente rentable⁶, desde los flujos que generan una mayor acumulación de capital humano en la sociedad, hasta las externalidades positivas que irradia una población más formada en una mirada de más y mejor desarrollo” (pg. 99,100)

Si bien los autores revisados tienen diferentes objetivos y técnicas de análisis la mayoría concluye que la relación entre el mercado laboral y el nivel educativo no es directa; ya que existen una serie de variables que se deben tomar en consideración al momento de realizar un análisis más profundo. Estudiar no garantiza la obtención de un trabajo bien remunerado; pero en contraposición un buen trabajo requiere en la mayor parte de las veces un nivel educativo adecuado. El estudio de caso suele ser contra intuitivo al promedio observado en la sociedad. Por lo que, siguiendo este orden de ideas, como se mencionó anteriormente, la presente investigación se centrará en dos aspectos centrales en esta gran temática: por un lado, la relación nivel educativo entre hijos y padres; y finalmente, la relación entre nivel educativo e ingresos.

3. Marco metodológico

a. Fuente de información y principales variables

Para la elaboración del presente estudio se tomó como fuente de información la Encuesta de Hogares EH-2019. La unidad de análisis la constituyen las personas que trabajan y viven en el mismo hogar que sus padres, para el análisis se las denomina como los/as hijo/as trabajadores/as. Las variables de análisis son:

6 Torres estima que “(...) existe un retorno educativo del 9.2 por ciento, reduciendo este retorno entre 4 por ciento, atribuible a los costos sociales y el 2 por ciento a los costos privados, además de tener incrementales positivos de entre el 0.1 por ciento al 0.3 por ciento” (pg. 101)

Tabla 1
Descripción de las Variables

Variable	Descripción	Detalle
$\ln(\text{ingresos})$	Ingreso laboral mensual de los hijos que viven en casa de sus padres en logaritmos	En bolivianos
escolaridad	Años de educación alcanzado por el hijo que trabaja	Número
$\text{escolaridad_padre}_i$	Años de educación alcanzado por el padre	Número
$\text{escolaridad_madre}_i$	Años de educación alcanzado por la madre	Número
poi_i	Condición de informalidad	1 = Formal 2 = Informal
sexo_i	Sexo	1 = Hombre 2 = Mujer
edad_i	Edad	Número
departamento_i	Departamento	1 = Chuquisaca 2 = La Paz 3 = Cochabamba 4 = Oruro 5 = Potosí 6 = Tarija 7 = Santa Cruz 8 = Beni 9 = Pando

Fuente: INE, encuestas de hogares.

Elaboración: propia

b. Métodos y técnicas de estudio

Cómo se mencionó anteriormente, el objetivo de la investigación por un lado es identificar la influencia del nivel educativo en el ingreso laboral de los jóvenes que viven con sus padres, sin embargo, esta relación se ve afectada, a su vez por el nivel educativo de los mismos padres lo que ocasiona problemas de endogeneidad en el modelo por lo que las técnicas que se decidieron utilizar para el análisis son: por un lado, una regresión de mínimos cuadrados en dos etapas (MC2E); y por otro, el método de descomposición de Shapley.

i. Regresión de mínimos cuadrados en dos etapas (MC2E)

Coady y Dizioli (2017) en su artículo “*Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity*” señalan la existencia de una endogeneidad de los resultados educativos, por lo tanto, cualquier factor no observado que afecta el nivel educativo también puede sesgar la relación estimada entre los resultados educativos y la desigualdad de ingresos. Para nuestro estudio uno de esos factores que puede generar ruido en la estimación del retorno educativo es el nivel de educación de los padres.

Es decir, los estimadores están correlacionados con los errores o perturbaciones del modelo. En el caso de estudio, tal como se muestra en la fórmula 1⁷, parte de la explicación del ingreso laboral de los hijos que viven con sus padres está relacionado con sus años de estudio, sin embargo, ésta tiene una alta relación con el nivel de educación de sus padres, dicho efecto se concentra en los errores o perturbaciones (u_i). Por lo que se genera un error de endogeneidad, donde los años de estudio pasarían a considerarse una variable endógena.

$$\ln(\text{ingresosi}) = \beta_0 + \beta_1 \text{escolaridad}_i + \beta_2 \text{edad}_i + \beta_3 \text{sexo}_i + \beta_4 \text{poi}_i + \beta_5 \text{depto}_i + u_i \quad (1)$$

Si se quiere utilizar el parámetro β_1 y evitar el sesgo de endogeneidad se propone utilizar una regresión de mínimos cuadrados en dos etapas mediante la utilización de variables instrumentales.⁸ Para el efecto se identifican variables extras que cumplan con: 1) NO estar correlacionadas con las perturbaciones u_i y 2) tener una correlación alta con el estimador endógeno (años de estudio de los hijos). En este sentido, se decidió tomar como variables instrumentales los años de estudio de la madre y del padre.

Los pasos que se siguieron para realizar el MC2E fueron:

- 1) Primero se estimó la regresión con problemas de endogeneidad⁹

$$\ln(\text{ingresosi}) = \beta_0 + \beta_1 \text{escolaridad}_i + \beta_2 \text{edad}_i + \beta_3 \text{sexo}_i + \beta_4 \text{poi}_i + \beta_5 \text{depto}_i + u_i \quad (2)$$

- 2) Posteriormente, se estimó la regresión con variables instrumentales

$$\widehat{\text{escolaridad}} = \beta_0 + \beta_1 \text{escolaridad_padre}_i + \beta_2 \text{escolaridad_madre}_i + u_i \quad (3)$$

7 Donde:

$\ln(\text{ingresosi})$ Variable dependiente es el logaritmo del ingreso

β_0 Constante

$\beta_1 \text{escolaridad}_i$ años de escolaridad

$\beta_2 \text{edad}_i$ años de edad

$\beta_3 \text{sexo}_i$ hombre y mujer

$\beta_4 \text{poi}_i$ trabajar o no en sector informal

$\beta_5 \text{depto}_i$ los 9 departamentos de Bolivia

u_i error de estimación

$\widehat{\text{escolaridad}}_i$ años de escolaridad hijo/a

8 Para saber más sobre las variables instrumentales aplicadas al caso específico de endogeneidad del nivel educativo de padres e hijos ver (Wolters Kluwer, 2020), un ejemplo empírica se puede ver en Olivera y De la Fuente (2013)

9 Cabe destacar que después de varios intentos nos quedamos con la regresión donde todas sus variables independientes tenían un p valor menor a 0.05

3) Finalmente se incluye en la regresión la variable estimada es decir

$$\ln(\text{ingresos}_i) = \beta_0 + \beta_1 \text{escolaridad}_i + \beta_2 \text{edad}_i + \beta_3 \text{sexo}_i + \beta_4 \text{poi}_i + \beta_5 \text{depto}_i + u_i \quad (4)$$

De esta manera se evitan los problemas de endogeneidad y nos aseguramos de utilizar variables significativas en los métodos de descomposición.

c. Método de descomposición de Shapley

La primera parte de la construcción del modelo ofrece información respecto a los factores significativos que determinan el nivel de ingresos laboral mensual. La segunda etapa del análisis permite comprender los niveles de diferencia y los pesos que presentan cada una de las variables utilizadas en la explicación del fenómeno a analizar usando para ello las propuestas de Paes de Barros *et al.* (2007), Ferreira y Gignoux (2011); y, Checchi y Peragine (2010).

En la tabla 2, se muestran diferentes enfoques de estimación según el tipo de variables a ser consideradas, así como el tipo de medida de la desigualdad. Para nuestro caso de estudio se usarán la primera propuesta para variables continuas con escala inherente, como es el caso de los ingresos de hogar (Chavez- Juarez, 2013; Olivera, et al 2016; Candia *et.al*, 2020). Además, para identificar las diferencias usamos la descomposición de Shapley, para su construcción se debe: primero estimar la medida de las fuentes de desigualdad de todas las posibles permutaciones de las variables incluidas en el proceso explicativo. Posteriormente, se calcula el promedio del efecto marginal de cada una de estas variables.

Tabla 2
Métodos para estimar la desigualdad de oportunidades ex ante

	Ferreira y Gignoux (2011)	Ferreira y Gignoux (2011)	Paes Barro et al. (2009)	Chávez, Juárez (2013)
Variable	Continua con escala inherente	Continua con media y dispersión arbitrarias	Dicotómica y ordenada	Dicotómica y ordenada
Ejemplos en la literatura	Ingresos del hogar	Prueba PISA	Acceso al Sistema escolar	Acceso al Sistema escolar
Método de estimación de la esperanza de la variable de análisis	MICO	MICO	Probit o Logit	Probit
Medida de la desigualdad	Media en logaritmo de la desviación	Varianza	Índice de desigualdad	Índice de desigualdad modificado

Fuente: Modificaciones a partir de Chavez, Juarez (2013) OPHI (2013)

Si bien es un proceso intensivo en cálculo, hay ventajas sustanciales en comparación a otras metodologías; en primer lugar, la descomposición es de orden independiente y, en segundo lugar, los diferentes componentes agregados brindan



un valor total que puede ser explicado y dar una explicación relativa en función a los componentes analizados (Olivera et al, 2016, Olivera et al 2020). Como nota de precaución, Ferreira y Gignoux (2013) argumentan que tal descomposición no debe verse como causal y sólo puede dar una idea de la importancia relativa de las variables ante el fenómeno observado Chavez, Juarez (2013)

4. Resultados

a. Características generales de los jóvenes trabajadores que viven con sus padres

Dentro de los aspectos que la literatura señala sobre el curso de vida, se espera que los jóvenes, según características culturales,¹⁰ dejen el nicho (abandonen el hogar paterno) después de la primera unión o de la salida del sistema educativo y el ingreso al mercado laboral (Echarri y Amador, 2007). Sin embargo, por diferentes razones ya sean económicas o culturales este proceso se va retrasando y en otros casos nunca se genera.¹¹ En Bolivia, por las características socioculturales de la población, en promedio el 59 por ciento de los jóvenes de entre 15 y 29 años co-residían con sus padres en 2007, para 2019 este porcentaje descendió al 57 por ciento.

Al analizar la inserción laboral de los jóvenes que viven con sus padres se identifica una fluctuación en su comportamiento en los últimos años (2007-2019), esto se puede atribuir a los ciclos económicos del país, dada la bonanza económica, debido al boom de las materias primas y los hidrocarburos,¹² que atravesó Bolivia entre 2005 y 2014 (Torrice, 2017), el sistema educativo mejoró su capacidad de retención por lo que los jóvenes preferían aumentar su nivel educativo antes de empezar a trabajar (Candia, 2018). Motivo por el cual, el porcentaje de jóvenes que trabajaban y vivían con sus padres pasó del 46 por ciento en 2007 a 37.1 por ciento para 2018.

10 Tal como mencionan Echarri y Amador (2007) para realizar un estudio sobre el curso de vida se deben considerar el calendario y la intensidad de eventos como: salida de la escuela, primer empleo, salida del hogar paterno, primera unión y primer hijo nacido vivo

11 Existen dos principales motivos para retrasar o nunca dejar el nicho; por un lado, la razón económica que puede ser una ayuda de los padres a los hijos quienes recién se encuentran ingresando al mundo laboral y gastos como alquiler y/o víveres son insostenibles y a medida que estos van adquiriendo más ingresos los roles se invierten y los jóvenes pasan de ser consumidores a proveedores. Por otro lado, está la ayuda de co-residencia o transferencia de tiempo. (Torres y Lapa, 2010)

12 “El *boom* de las materias primas hizo posible que el crecimiento promedio de la economía desde que Evo Morales era presidente sea de 5.04 por ciento. El PIB per cápita aumentó en más de dos mil dólares, la pobreza se redujo de 63 a 38 por ciento y la desigualdad también disminuyó (el índice de Gini de 0.60 a 0.47). ¡Todo eso se logró en solo una década!” (Torrice, 2017)

Sin embargo, debido a la desaceleración del Producto Interno Bruto (PIB) en los últimos años este fenómeno está sufriendo un retroceso, dado que los hogares –como sistema de defensa– están expulsando al mercado laboral más mano de obra, por lo que para 2019, el número de jóvenes que trabajan aumento en 6 por ciento (es decir a 43.9 por ciento); mientras que el número de jóvenes que solo estudian¹³ sufre un descenso de 7 por ciento entre 2018 y 2019. Dada la crisis provocada por la pandemia de la COVID-19 se estima que esta tendencia empeore y muchos jóvenes tendrán que abandonar sus estudios para trabajar a tiempo completo y de esta manera ayudar a sus familias (Banco Mundial, 2020).

Con relación a lo anterior, se debe considerar que el año escolar en 2020, como medida para reducir la curva de contagios debido a la COVID-19, se procedió a clausurar el año escolar, ante esta acción diferentes ONG's e instituciones civiles se manifestaron en contra, tal es el caso de La Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC), institución que en su "Pronunciamiento por la educación en Bolivia" declara que:

La pandemia ha puesto en evidencia con mayor fuerza la debilidad institucional del Estado, la política pública educativa y las desigualdades sociales existentes entre áreas rurales y urbanas. Por ello, mantener la decisión de clausura del año escolar en Bolivia aumenta las posibilidades de perpetuar el rezago educativo, la deserción escolar –especialmente en las niñas y jóvenes–, la exclusión social y la discriminación en el acceso a tecnologías de comunicación e información de quienes asisten a escuelas fiscales, que en su mayoría no cuentan con acceso a internet ni a una computadora, dejando atrás a millones de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas rurales, aspectos que deben ser superados para lograr avanzar en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (REPEM LAC, 2020).

Por lo anterior, se deben tener en cuenta estas características temporales al momento del análisis, dado que 2019 representa un punto de corte, donde los jóvenes comienzan a inclinarse más por el ámbito laboral. Para poder identificar las características de estos jóvenes a continuación se desarrolla una tabla de estadísticas descriptivas básicas.

Tal como se observa en la tabla 3, más del 50 por ciento de los jóvenes que trabajan y viven con sus padres son mujeres, con un promedio de edad de 22 años. Las características que más llaman la atención son las de mercado laboral, dado que, en casi todas las variables, los hijos poseen mejores condiciones laborales que sus madres e incluso –en algunos casos– que sus padres. Por ejemplo, para el caso de la formalidad se observa que el 82 por ciento de las madres y el 76 por ciento de los padres están insertos en fuentes de trabajo informal; mientras que sólo el

13 Según datos de la Encuesta de Hogares, en 2007 el 31 por ciento de los jóvenes de 15 a 29 años sólo estudiaban, para el 2018 ese porcentaje asciende al 37.7 por ciento, sin embargo, en 2019 hay un descenso al 30.4 por ciento.

70.5 por ciento de los hijos lo están; esta mejora relativa, muestra un incremento en el nivel de ingresos que podría ser fruto de mejoras en el sistema educativo y cambios en la estructura laboral en Bolivia.

Tabla 3
Estadísticas Descriptivas

Variables de análisis	Padre	Madre	Hijo/a
Porcentaje de mujeres	N.A.	100	51.48
Media de la edad	45.96	44.75	21.5
Media de los años de estudio	10.06	8.72	12.36
Porcentaje de población casada	83.74	76.36	5.77
Porcentaje de población indígena	35.1	34.25	22.78
Porcentaje de población en área rural	32.66	31.1	26.32
Indicadores de mercado laboral			
Variables de análisis	Padre	Madre	Hijo/a
Media del ingreso laboral	3522.36	2514.26	2536.41
Porcentaje de ocupados informales	73.59	82.29	70.46
Porcentaje de ocupados en sector primario	40.8	39.41	34.32
Porcentaje de ocupados en sector secundario	15.14	0.66	9.32
Porcentaje de ocupados en sector terciario	44.04	59.93	56.37
Porcentaje de ocupados en microempresas	76.7	82.82	67.11

Fuente: EH-2019.

Ahora bien, estas mejoras relativas en las condiciones laborales¹⁴ de los hijos se deben analizar no solo desde el punto de vista del mercado laboral, sino también identificando las características sociales. Con el objetivo de dilucidar mejor los componentes que influyen en las condiciones laborales en el siguiente apartado se ponderan los aportes de los componentes que influyen el ingreso laboral.

b. Cambio en el nivel educativo entre padres/madres e hijos/hijas

Los estudios sobre desigualdad y movilidad social buscan identificar si el destino de las personas está determinado por sus condiciones de origen. En una sociedad con equidad perfecta se esperaría que, por ejemplo, el logro educativo de los hijos no esté determinado por el de los padres. Sin embargo, en sociedades como la boliviana con altas tasas de desigualdad y pobreza¹⁵ se cumple lo que autores como

14 Dada la crisis producto de la pandemia del virus Sars CoV-2 ocasionará varios cambios y retrocesos en todas las aristas de desarrollo, entre ellas los cambios y mejoras que se produjeron en el ámbito laboral y educativo, en los últimos años, en este sentido para siguientes investigaciones se deberá identificar los efectos de la crisis y sus posibles soluciones.

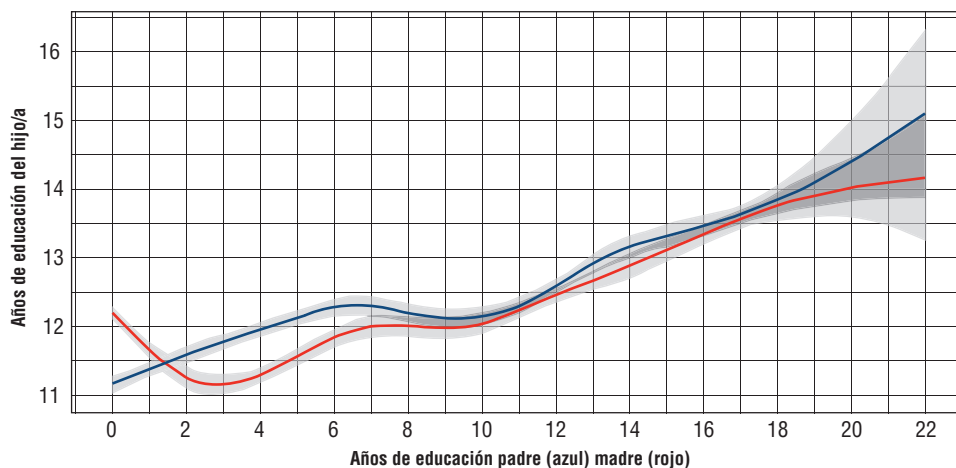
15 Al margen que en 2018 Bolivia presentaba un índice de desigualdad de GINI de 42.2 muy por debajo de la media regional de 46.2. Para ese mismo periodo se constituía en el tercer país con mayor pobreza de la región con el 38 por ciento de su población en esta situación. (CEPAL, 2019; Banco Mundial, 2019)



Cortés y Vargas (2017) denominaron “*origen es destino*”, es decir la persistencia de una alta correlación entre generaciones.

Este fenómeno se puede identificar en el gráfico 1, donde se observa como el nivel educativo de los padres posee una correlación positiva en el nivel educativo de sus hijos(as). Además, el nivel educativo de las madres tiene mayor influencia en el nivel educativo de los hijos, a comparación del de los padres. Esta diferencia es significativa, sobre todo en educación básica. En educación media y superior al parecer no hay una diferencia estadísticamente significativa entre madres y padres. Otra característica que se puede identificar en los resultados es la existencia de un grupo de padres con prácticamente una nula preparación académica, es decir menos de 3 años de educación, pero con hijos con niveles de escolaridad mucho más elevados. Lo que ratifica que en los últimos años la educación fue un factor de movilidad social impulsada por los propios hogares, llegando, por lo menos a cumplir con lo que demanda el Estado, es decir, educación obligatoria hasta el bachiller.

Gráfico 1
Relación entre el nivel educativo de los padres
y el nivel educativo de los/as hijos/as



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) Encuesta de Hogares 2019.

Ahora bien, dada la alta correlación que se genera en la variable nivel educativo y con el fin de evitar la endogeneidad en el modelo propuesto, de acuerdo con la metodología descrita anteriormente, se desarrolla un modelo multivariado que ofrece información respecto a los factores significativos que influyen estadísticamente en los años de estudio de los hijos.

Entre los principales resultados se destaca que, la educación de los hijos depende en gran medida de la educación sus padres (madre y padre), y sobre todo de la educación de las madres, dado que, más del 48 por ciento de la variabilidad

de los logros educativos de los hijos están relacionados, específicamente, al logro educativo de sus madres. Este resultado refleja la importancia de reducir las brechas educativas de género y hacer mayor énfasis en la formación de las mujeres.

Además, investigaciones previas señalan que, en el proceso de educación integral de los alumnos, la madre ocupa un lugar clave y definitivo, porque actúa en una de las etapas más importantes del hijo, la infantil.¹⁶ Lo anterior se da por la división sexual del trabajo, donde actividades de cuidado por lo general recaen sobre las mujeres por lo que se deben generar políticas no solo de reducción de la brecha educativa de género, sino también, políticas de distribución de los cuidados, con el fin de reducir la doble carga laboral de las mujeres.

Tabla 4
Determinantes de los años de estudio de los jóvenes que cohabitan con sus padres, Bolivia 2019¹⁷

Ecuación 2	MICO Años de estudio hijo	Descomposición de Shapley Explicación de varianza
Años de estudio de la madre	0.162 (9.81)	48.06%
Años de estudio del padre	0.683 (4.61)	24.79%
Edad	0.033*** (3.47)	9.53%
Departamento	-0.175*** (-4.84)	4.81%
Sexo	0.663** (3.77)	6.77%
<i>Constante</i>	<i>6.416***</i> <i>(23.37)</i>	
N	1178	

Standard errors in parentheses* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) Encuesta de Hogares 2019.

Las demás variables consideradas en el modelo permiten ver la importancia relativa de la edad, donde a mayor edad mayor logro educativo, esta variable aporta el 9.8 por ciento de la variabilidad del fenómeno. Por otro lado, el sexo aporta una variabilidad del 6.7 por ciento, donde los hombres tienen más años de escolaridad que las mujeres, este dato vuelve a reflejar las brechas de género que aún persisten

16 El Instituto Heckman (2017) resaltan la importancia de la intervención en edades tempranas, afirma que, para el caso de Estados Unidos “Cada dólar invertido en educación infantil de alta calidad desde el nacimiento hasta los cinco años para niños desfavorecidos ofrece un rendimiento anual de la inversión del 13 por ciento, significativamente más alto que el rendimiento del 7-10 por ciento entregado solo por preescolar”.

17 Cabe destacar que, al ser un corte transversal la muestra usada no nos permite ver otros factores de la política pública que influyen directamente en los niveles educativos de los miembros del hogar (Rojas et al, 2011).



en el país. Autores señalan que la diferencia de sexo no afecta únicamente al ámbito académico, sino que las ventajas o logros que alcanzan las mujeres son más limitados que los de los hombres con condiciones de origen equivalentes, y se agudiza cuando parten de posiciones menos favorables (CEEY, 2019, p. 70).

En cuanto a la variable territorial se puede observar una desigualdad departamental, donde el nivel educativo de los hijos está relacionado de forma positiva con el lugar de residencia, este indicador aporta 4.8 por ciento en la variabilidad total, lo que demuestra que efectivamente persisten las diferencias entre departamentos, donde Potosí y Chuquisaca son los departamentos con menor movilidad educativa, mientras que los departamentos del eje troncal del país (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz) no solo presentan mayor movilidad sino que son los departamentos donde los jóvenes poseen mayor nivel educativo.

c. Relación entre la educación y los ingresos laborales

Se debe reconocer que las interacciones no son mecánicas, ni unidireccionales, sino que la realidad es un entramado de diferentes factores que tienen que analizarse e interpretados a la luz del contexto temporal y espacial donde están siendo estudiados. Por lo tanto, el ingreso laboral de una persona, como lo mencionamos anteriormente, no está relacionado únicamente con su nivel educativo, sino que también está correlacionado con el nivel educativo de sus padres; sin descuidar los factores sociodemográficos y temporales, tales como: el sexo, la edad, el tipo de la actividad, las características regionales, entre otras.

Tabla 5
Determinantes del ingreso laboral de los jóvenes que cohabitan con sus padres, Bolivia 2019

Ecuación 3	MICO Ingreso laboral	Descomposición de Shapley Explicación de varianza
Años de estudio	0.0896*** (4.77)	45.38%
Edad	0.0118*** (5.15)	9.53%
Población ocupada informal	-0.234*** (-3.83)	27.47%
Departamento	0.0464*** (5.21)	6.57%
Sexo	-0.296*** (-6.76)	11.05%
<i>Constante</i>	<i>6.416***</i> <i>(23.37)</i>	
N	1178	100%

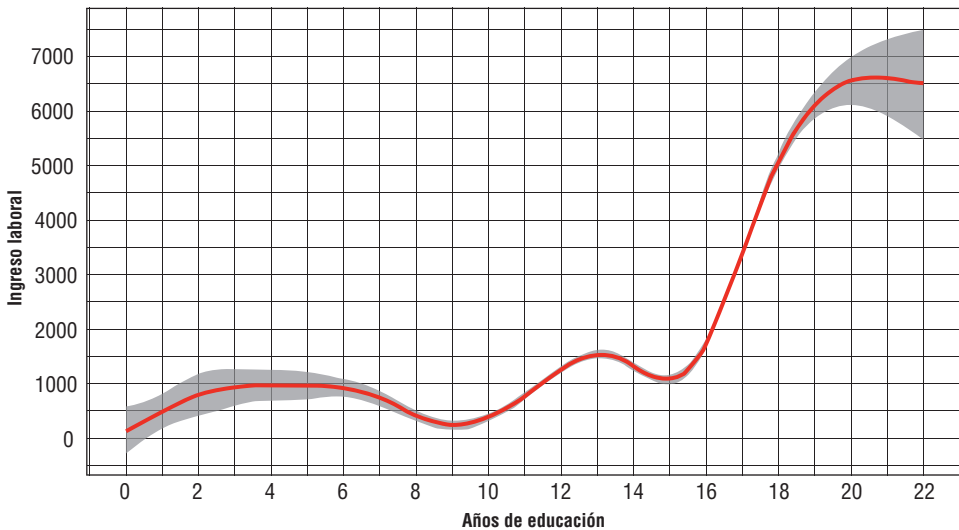
t statistics in parentheses * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) Encuesta de Hogares 2019.

En este sentido, con el fin de identificar los factores que influyen en el ingreso laboral, se procedió a desarrollar la corrección del modelo de endogeneidad, como se observa en la tabla 5 –hecha en función de la fórmula 3–. Por un lado, la variable con mayor influencia en el ingreso es el nivel educativo, misma que aporta el 45 por ciento de la variabilidad del indicador, lo que muestra que, para el caso de Bolivia, este indicador es bastante importante al momento de acceder a puestos con buena remuneración económica. Otros factores que influyen en la remuneración laboral son: la formalidad del trabajo desarrollado, con un 27.4 por ciento y el sexo del trabajador con 11.05 por ciento, este dato evidencia la brecha de ingresos entre hombres y mujeres.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, los resultados deben interpretarse en el contexto boliviano actual, donde según la Constitución Política del Estado, en su artículo 17 señala que “(...) toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”. Además, que la educación es obligatoria hasta el bachillerato (Ley 070 “Ley de la Educación: Avelino Siñani y Elizardo Pérez”) (Portal Jurídico Boliviano, 2022). Estas normas jurídicas junto con diferentes políticas públicas ocasionaron que el sistema educativo mejore su capacidad de retención, por lo que los años promedio de estudio de la generación de jóvenes que estamos analizando (personas nacidas entre 1991 y 2005) posean más años de estudio que sus padres.

Gráfico 2
Relación entre el nivel de ingreso y los años de educación



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) Encuesta de Hogares 2019.



Sin embargo, este aumento de la escolaridad mueve el proceso de retorno educativo; es decir, a medida que se genera un aumento del *credencialismo*¹⁸ la demanda educativa va en aumento, pero el ingreso laboral no. Tal como se observa en el gráfico 2, para el caso boliviano el diferencial de ingresos ocurre prácticamente en una sola instancia, cuando los trabajadores tienen 15 o más años de estudios, es decir estudios superiores concluidos. A este requisito impositivo se debe incorporar los filtros de selección que genera el mercado laboral, es decir: por un lado, la calidad de las credenciales (diferencia entre educación pública y privada); y por otro, el tipo de carreras (el sistema genera carreras de primera y segunda categoría).

Ibarrola (2005) señala que dentro del sistema laboral y educativo se genera un drama del incumplimiento de las expectativas laborales, ese drama ocasiona desconformidad de la población que apuesta por un mejor futuro al ingresar a la educación superior, pero la desigualdad también tiñe las aulas universitarias generando carreras de primer y segundo nivel, las cuales generan sus propios filtros de selección y ocasionan frustración en muchos jóvenes al no recibir el retorno económico esperado.

d. Políticas públicas de retención escolar

Bolivia en los últimos años presentó varios cambios en temas de políticas públicas, entre los principales cambios que se realizó en temas educativos es la abolición de la reforma educativa de 1994 y la creación de la ley educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, que propugna una educación multicultural y plurilingüe centrada en la inclusión de los sectores indígenas del país. Generando un mayor gasto en el sector educativo que se puede observar en el Anexo II. Gasto que permitió la creación de diferentes políticas públicas aplicadas para la reducción de la deserción escolar, entre las que se destacan:

- a) El programa de transferencias condicionadas “Juancito Pinto”¹⁹, que pone

18 Según Dávila, A. (2021) el credencialismo “(...) ha pervertido la misión de la educación en general, pero especialmente la de la universidad. (...) La universidad se ha convertido en la herramienta más eficaz de la meritocracia: la universidad funciona como una máquina clasificadora que selecciona previamente a los que jugarán perfectamente según las reglas meritocráticas” (p.523).

19 Programa de transferencias monetarias condicionadas que se establece como incentivo a la matriculación, permanencia y culminación del año escolar de los niños y niñas del nivel primario. El primer año el programa benefició a los niños entre 1° y 5° de primaria. La cobertura del programa se amplió en diversas ocasiones: En 2007 se amplió a 6° de primaria, en 2008 a 2° de secundaria, en 2012 a 3° de secundaria, en 2013 a 4° de secundaria y desde 2014 la cobertura se amplió a 6° de secundaria. Tiene como antecedente el “Bono Esperanza” implementado por el Gobierno Municipal de El Alto en el departamento de La Paz, entre 2003 y 2005. <https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=4>

énfasis en la eliminación del trabajo infantil y el aumento de la matrícula escolar. Busca incentivar el ingreso, permanencia y culminación de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo, especialmente en el área rural y periferia de las ciudades. Ver anexos I

- b) El bono a la Excelencia, que dota de mil bolivianos (143 dólares) a los estudiantes sobresalientes de cada último curso de todas las unidades educativas fiscales del país. Además, de habilitar una plaza en alguna carrera de las universidades públicas del país.²⁰
- c) Gratuidad en el diploma de bachiller, orientado a aumentar el ingreso de los jóvenes a la educación superior.²¹

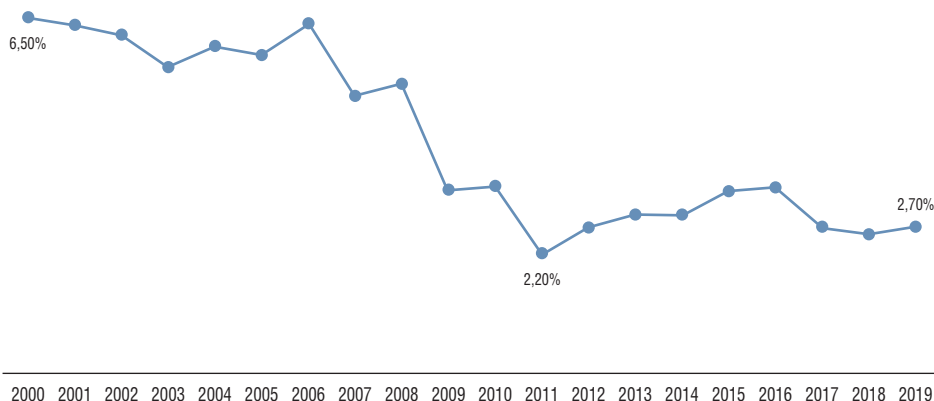
Una forma de analizar si estas políticas públicas lograron incrementar el nivel de retención del sistema educativo es examinar el comportamiento de la tasa de abandono escolar mismo que pasa de 6,5 por ciento en 2000 a 2,7 por ciento para 2019 (INE, 2020). Sin embargo, también se observa que en la primera mitad del periodo de estudio (2000-2011), se produce una reducción acelerada del indicador, mientras que en el segundo periodo (2012-2019), la tasa de abandono presenta un leve incremento.

Éste fenómeno nos muestra la sensibilidad de los indicadores a los ciclos económicos del país, por tal motivo es indispensable seguir trabajando en políticas sostenibles, donde las transferencias monetarias se podrían combinar con intervención basada en información, que logren mantener el avance que se generó en los últimos años con el objetivo de generar interés en los jóvenes de seguir aprendiendo para que, por un lado, logren insertarse en mejores espacios laborales; y por otro, para que las mujeres puedan impulsar la movilidad social de su descendencia.

20 Mediante el Decreto Supremo 1887 se reconoce el rendimiento educativo de las y los mejores bachilleres, a través de la otorgación del incentivo denominado “BACHILLER DESTACADO - EXCELENCIA EN EL BACHILLERATO”. Se establece el incentivo consistente en la entrega anual de Bs1.000.- (UN mil 00/100 BOLIVIANOS) y un Certificado de Reconocimiento firmado por el presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, en cada gestión escolar. El incentivo establecido en el Artículo 2 del presente Decreto Supremo alcanza a la o el bachiller con el mayor promedio de la valoración cuantitativa y cualitativa anual de cada institución educativa fiscal, institución educativa privada y de convenio del Sistema Educativo Plurinacional. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N1887.html>

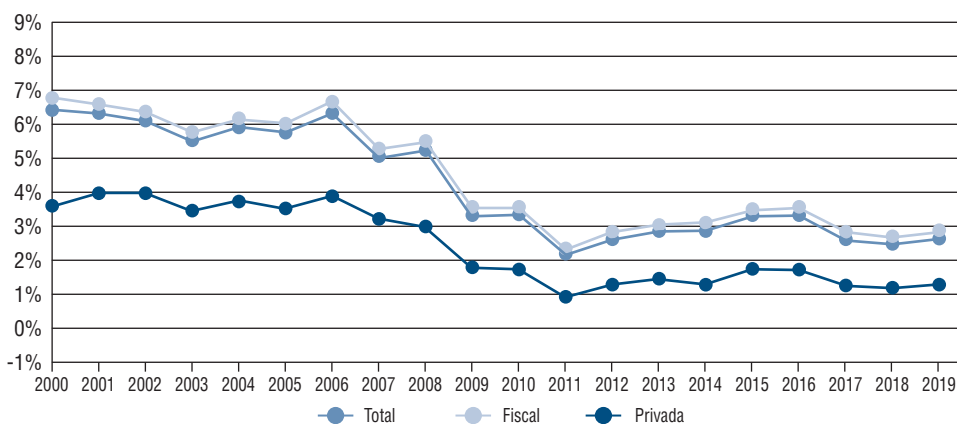
21 El Artículo 81 de la Constitución Política del Estado determina que la educación es obligatoria hasta el bachillerato, que la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior, y que a la culminación de los estudios del nivel secundario se otorgará el Diploma de Bachiller, con carácter gratuito e inmediato. Que el Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo, y en función a ello, la emisión de los Diplomas de Bachiller con carácter gratuito permitirá a los estudiantes continuar estudios en instituciones de educación superior. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N265.html>

Gráfico 3
Tasa de abandono intra anual por año de escolaridad 2000-2019, total y por dependencia Público - Privada



Fuente: Ministerio de Educación (2021).

Gráfico 4
Tasa de abandono intra anual por año de escolaridad 2000-2019 según dependencia



Fuente: Ministerio de Educación (2021).

5. Discusión y recomendaciones

Los resultados de la investigación nos muestran la importancia del nivel educativo de los padres en el nivel educativo de los hijos. El caso que llama la atención es el peso de la influencia de la educación de las madres. Además, estudios pedagógicos

señalan que la relación intergeneracional no solo afecta en los logros educativos, sino también, en el rendimiento académico, donde a mayor cantidad de años de educación de los padres mayor la calidad de la supervisión en los deberes de sus hijos (Da Cuña, 2014). Esto muestra la importancia de generar políticas de retención de mujeres y población vulnerable en el sistema educativo. Un ejemplo de lo anterior lo da México, país que cuenta con estancias infantiles subsidiadas por el gobierno; política que permite, por un lado, aminorar la carga de cuidados de las mujeres y por otro, proporción educación temprana a los niños para que puedan ingresar a primaria con un nivel básico de conocimientos.

En Bolivia se implementó desde el año 1998 los desayunos escolares, mismo que tiene como objetivo reducir la deserción escolar y la desnutrición infantil, “El primer año de implementación del desayuno escolar la tasa de deserción se redujo un punto porcentual de 8.32 a 7.36; y al cuarto año de su implementación se redujo 2.5 puntos porcentuales” (Olivera, M. 2004).²²

En Chile lanzaron la política el transporte educativo en las áreas rurales este permitió que los niños del área rural continúen sus estudios. El servicio de Transporte Escolar consta del traslado de los alumnos desde sus domicilios hasta sus respectivos establecimientos educacionales y viceversa. (...) El propósito de esta iniciativa es dar tranquilidad a madres, padres y apoderados que contraten el servicio de transporte escolar, para los proveedores de este servicio el obligatorio estar inscrito en el Registro. (No hacerlo se considerará una infracción gravísima a la ley N° 18.290 del tránsito) (Ministerio de Educación Chile, 2022)

Estas políticas muestran que, el efecto de la inversión en educación, y en especial, en la educación pública (servicios educativos a la población abierta) constituye una inversión en la equidad de oportunidades a lo largo del tiempo. Lo que generará que el bienestar actual de las personas dependa cada vez menos de la posición social de su hogar de origen y crear retornos positivos en generaciones futuras.

Sin embargo, es necesario identificar las condiciones para que el retorno de la educación de la juventud en Bolivia sobre pase las condicionantes de la desigualdad social. Este tema es de vital importancia dado que, por ejemplo, estudios previos desarrollados por Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (CEEY) demuestran que el retorno educativo está condicionado a la desigualdad social, donde:

(...) la movilidad educativa ascendente desde la base de la distribución, aunque es alta, resulta limitada: los hijos de los padres con los mayores niveles de educación alcanzan la formación profesional a una tasa doce veces mayor que los hijos de los padres sin escolaridad (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, (2019).

22 Ver en anexo III el comportamiento del rezago en los últimos 20 años



Otro tema en testera es identificar la influencia de los ingresos laborales de los padres en los logros educativos de los hijos, estudios señalan que “(...) el acceso a las universidades varía mucho según los ingresos de los padres. Por ejemplo, los niños cuyos padres están en el 1 por ciento superior de la distribución de ingresos tienen 77 veces más probabilidades de asistir a una universidad que aquellos cuyos padres están en el quintil de ingresos más bajo” (Chetty et al, 2017).

Para el caso boliviano este tema cobra una mayor dificultad, dado que el contar con mayores ingresos no necesariamente está relacionado a mayores niveles educativos, tal el caso de los comerciantes mayoristas y la producción agropecuaria a gran escala y de productos rentables. Sin embargo, en algunos casos, estas personas que se hicieron de capital monetario o económico, en los últimos años, comenzaron a mandar a sus hijos a universidades del exterior del país con el fin que empiecen a adquirir capital cultural y social; y de esta manera apertura una nueva ventana de oportunidades a sus familias.

Es muy importante generar estos datos para el caso boliviano, dado que con los mismos se pueden elaborar políticas públicas focalizadas en las personas con menor probabilidad de movilidad social –piso pegajoso–. Esto con el fin de asegurar que la educación superior cumpla su función política, por la cual refuerza la creencia en un futuro igualitario y promisorio, en el cual no se consideran las implicaciones de la posición de origen en la movilidad social (Villa-Lever, 1962, p. 62).

En suma, tal como se destaca en los resultados efectivamente existe una relación positiva entre el nivel educativo y el ingreso laboral y también se observó la relación directa entre el nivel educativo de los hijos y el nivel educativo de los padres, en especial de la madre; empero se debe demandar a la autoridades públicas y académicas no solo mayor cobertura educativa -que permita la formación de las personas reduciendo la deserción escolar-; también, se debe asegurar un correcto *encargo social*. Los sistemas escolares deben responder a la demanda del mercado laboral con el fin de que los egresados logren insertarse de manera efectiva a fuentes de trabajo que les permita experimentar el retorno educativo esperado.

En cierta medida este hallazgo es el corolario del estudio la educación genera mejores opciones a toda la sociedad, por ello es necesario desarrollar una serie de políticas públicas, siendo esta una recomendación no exhaustiva de las propuestas derivadas del estudio y la revisión de la literatura:

Desarrollo de políticas contra la deserción y el rezago escolar, como:

- Desayunos escolares
- Escuelas de tiempo completo para la población más vulnerable, con duraciones de más de 4 horas de estudio efectivos que incluyan al menos dos alimentos –desayuno y almuerzo– club de tareas.
- Transporte escolar en áreas rurales o periurbanas.
- Seguimiento de la salud y la nutrición de poblaciones más vulnerables.



- Becas y estímulos a los rendimientos educativos
- Becas y sistemas de residencias en áreas rurales para la educación media y superior
- Integración de los hogares a los procesos educativos mediante la participación en el reparto de desayunos escolares y preparación de alimentos
- Integración de los hogares a los procesos de mantenimiento de las escuelas y el mobiliario educativo en general
- Desarrollo de actividades culturales y deportivas con participación de padres y madres de familia. La generación de clubes deportivos, la generación de actividades como huertos escolares, clubes de cocina, de ciencias, carpintería, ajedrez, etc.
- Becas de gratuidad a documentos educativos
- Becas de materiales educativos
- Visitas a centros de ciencia y tecnología
- Análisis de salud y nutrición

Todas las recomendaciones representan mayores niveles de inversión en el sector educativo en especial a nivel primario, lo que significa realizar cambios mayores en la priorización del gasto público. Generar cambios en el sector educativos significa realizar inversiones cuantiosas por tiempos prolongados; y, esperar que los retornos sean sustanciales en el largo plazo. Aunque la evidencia del corto plazo muestre que los retornos educativos no parecen generar cambios significativos en los niveles de ingresos de la población en general. Los procesos de cambio requieren tiempo en especial en cambios que involucren más de una generación.

6. Conclusiones

La educación es importante tanto en el ámbito social como a nivel individual, su importancia radica en la capacidad de mover estructuras sociales más allá del corto y mediano plazo, puede reconstituir sociedades y sacar lo mejor de las habilidades y capacidades innatas de cada miembro de la sociedad. La educación de las mujeres permite tener hijos con mejores niveles educativos y mejores ingresos. La causalidad de este proceso sin bien tiene un componente asociativo visto en la revisión de la literatura y en el desarrollo del modelo estadístico implementado en el estudio, aún no está clarificado en toda la cadena de acciones que detona. Es decir, la educación de las madres desencadena acciones tan pequeñas como el entendimiento de recetas médicas y/o el apoyo de los hijos en las tareas educativas en el hogar, pero también lo hace en grandes acciones como el estímulo a actividades curriculares y extracurriculares que coadyuvan en la formación de los hijos y con ellos la apertura a más opciones sociales y culturales.



En gran medida esta serie de eventos generan sinergias que llevan a los hijos a tener las mismas opciones y en la mayoría de los casos a mejores opciones educativa de los padres. Es por ello que, los hallazgos encontrados brindan los elementos suficientes para desarrollar una serie de políticas que consoliden la educación tanto de hombres y de mujeres, pero con especial énfasis en evitar el rezago y deserción de las mujeres en todo el proceso educativo. A mejor nivel educativo en las mujeres mejores sociedades a futuro.

Un hallazgo que vale la pena remarcar para estudios a futuro es que en Bolivia a pesar de contar con mayores ingresos no necesariamente dicha condición está relacionado a mayores niveles educativos. Si bien la observación se basa en casos paradigmáticos, la asociación entre ingresos y educación parece rota en muchos estratos sociales y actividades económicas puntuales. Reforzar el estudio considerando estos sectores económicos enriquecerá la visión formal que se tiene de la educación como factor de movilidad. Pudiendo en gran medida encontrarse con procesos de formación alternativos a los convencionales como la capacitación o educación en procesos familiares no curriculares como el de aprendizaje maestro, en actividades tan peculiares como el comercio, el transporte, la producción agrícola entre otros.

Bibliografía

Andersen, L. E.

2003 Baja movilidad social en Bolivia: causas y consecuencias para el desarrollo. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (1), 11-36. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062003000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2074-4706.

Banco Mundial

2020 COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de políticas públicas. "World Bank. 2020. COVID-19: Impacto En La Educación Y Respuesta De Política Pública. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696> License: CC BY 3.0 IGO".

Becker, G. S.

1962 Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70(5, Part 2), 9-49. <https://www.nber.org/books-and-chapters/investment-human-beings>

Breen, R., & Luijkx, R.

1973 3 Social Mobility in Europe between 1970 and 2000. *Social Mobility In Europe*, 1983, 37. <https://ocw.ui.ac.id/pluginfile.php/6746/>

mod_resource/content/2/Breen_Social%20Mobility%20in%20Europe.pdf#page=60

- Candia, A.
2018 ¿Bolivia cambia? Un análisis del “trabajo digno” y las trayectorias laborales de la juventud boliviana, en el periodo 2007 - 2015. Tesis para obtener el grado de maestra en Población y Desarrollo. CDMX, Ciudad de México, México: FLACSO. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/194/1/Candia_AG.pdf
- Candia, A. G., Egido, I., & Olivera-Villarroel, M.
2020 Construyendo resiliencia: Índice de vulnerabilidad del sector salud en Bolivia (No. 02/2020). Development Research Working Paper Series. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:adv:wpaper:202002>.
- CEPAL
2006 Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe. <https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=4>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. - CEEY
2019 Informe sobre la desigualdad en México 2019. En CEEY, Informe sobre la desigualdad en México 2019 (pág. 83). CDMX. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/Informe-Movilidad-Social-en-M%C3%A9xico-2019..pdf>
- Chávez-Juárez, F. W.
2015 Measuring Inequality of Opportunity with Latent Variables, *Journal of Human Development and Capabilities*, 16:1, 106-121, DOI: 10.1080/19452829.2014.907247
- Checchi, D., & Peragine, V.
2010 Inequality of opportunity in Italy. *The Journal of Economic Inequality*, 8(4), 429-450. <https://doi.org/10.1007/s10888-009-9118-3>
- Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., & Yagan, D.
2017 Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility. DOI: 10.3386/w23618
- Chortareas, G., Noikokyris, E.
2021 Investment and labor income shares. *Econ Change Restruct* 54, 807-820 <https://doi.org/10.1007/s10644-020-09268-7>
- Coady, D. & Dizioli, A.
2018 Income inequality and education revisited: persistence, endogeneity and heterogeneity, *Applied Economics*, 50:25, 2747-2761, <https://doi.org/10.1080/00036846.2017.1406659>
- Cortés, F., & Vargas, D.
2017 Origen es destino. Siglo XXI.



- Dávila, A.
2021 Meritocracia y daños sociales. *Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales*, 521-526. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.77421>
- Da Acuña, I.
2014 Influencia Del Nivel Educativo De Los Padres En El Rendimiento Académico, Las Estrategias De Aprendizaje Y Los Estilos De Aprendizaje, Desde La Perspectiva De Género. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 21. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1008/1716>
- De la Fuente, Alejandro; Olivera Villarroel, Marcelo
2013 The Poverty Impact of Climate Change in Mexico. Policy Research Working Paper; No. 6461. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15550>
- Echarri, C. & Pérez, J.
2006 En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 1(64), 43-77 <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Fernández, F., & Perez, G.
2000 La calidad de la educación: una aproximación conceptual. *Revista de educación*, (323), 29-42. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8918/19/0>
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J.
2011 The measurement of inequality of opportunity: Theory and an application to Latin America. *Review of income and wealth*, 57(4), 622-657. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2011.00467.x>
- García, F.
2017 La importancia de las madres en la educación. *La Nueva España*. <https://www.lne.es/gijon/2017/03/29/importancia-madres-educacion-19353878.html> visto el 18/04/2022
- Haanwinckel, D. & Soares, R.
Fighting employment informality with schooling. *IZA World of Labor* 2017: 394 doi: 10.15185/izawol.394
- Heckman, J. J.
1979 Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1), 153-161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Herger, N.
2012 Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1679>

- Ibarra, C. A., & Ros, J.
2019 La disminución de la participación del trabajo en el ingreso en México, 1990-2015. *El trimestre económico*, 86(344), 853-899. <https://doi.org/10.20430/ete.v86i344.991>
- Ibarrola, M. D.
2005 Educación y trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), 303-313. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n25/1405-6666-rmie-10-25-303.pdf>
- Institute Heckman
2017 Quality birth-to-five early childhood education delivers the greatest return on investment. [Infografía]. Heckman, The economics of human potential. https://heckmanequation.org/www/assets/2017/04/F_Heckman_CBA_InfographicHandout_040417.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE)
2019 Encuesta de Hogares 2019. <https://www.ine.gov.bo/index.php/estadisticas-sociales/vivienda-y-servicios-basicos/encuestas-de-hogares-vivienda/>
- Kluwer, W.
2020 Wolters Kluwer. Obtenido de WOLTERS KLUWER: <https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx>.
- Lay, J., & Wiebelt, M.
2003 Hacia un sistema de educación dual: Una perspectiva desde el mercado laboral sobre la reducción de la pobreza en Bolivia (No. 03, 08). Documento de Trabajo. <http://hdl.handle.net/10419/3110>
- Luhmann, N.
2002 Das Erziehungssystem der Gesellschaft [The education system of society]. Frankfurt am Main: Suhrkamp. <https://www.suhrkamp.de/buch/niklas-luhmann-das-erziehungssystem-der-gesellschaft-t-9783518291931>
- Mamani Choque, E. E., Larico Flores, J. B., Mendoza Choque, Z. J., & Calatayud Mendoza, A. P.
2020 Retornos de la educación en el mercado laboral de los trabajadores dependientes e independientes por nivel educativo y lugar de residencia en el Perú, 2010 – 2018. *Revista Científica De La UCSA*, 7(1), 12–22. Recuperado a partir de <https://revista.ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/28>
- Mercado, A. F., Andersen, L. E., & Muriel, B.
2003 Discriminación étnica en el sistema educativo y el mercado de trabajo de Bolivia. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (1), 69-98. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062003000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 2074-4706.



- Mincer, J.
1974 Schooling, Experience, and Earnings. *Human Behavior & Social Institutions* No. 2. <https://eric.ed.gov/?id=ED103621>
- Ministerio de Educación Chile
2022 Transporte escolar. [https://www.ayudameduc.cl/ficha/transporte-escolar-5 recuperado 18/04/2022](https://www.ayudameduc.cl/ficha/transporte-escolar-5-recuperado-18/04/2022)
- Ministerio de educación Bolivia
2021 Tasa de abandono intra anual por año de escolaridad. <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo2/b7>
- Moreno, H.
2017 Determinantes de la movilidad educativa intergeneracional y políticas públicas para promoverla (No. 2017_04). <https://ideas.repec.org/s/auk/ecosoc.html>
- Olivera V., S. Marcelo
2004 Efectos del desayuno escolar en la tasa de retención del sistema escolar público. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (3), 77-116. Recuperado en 18 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2074-47062004000200004&lng=es&tlng=es.
- Olivera-Villarroel, S. M., & Fuerte-Celis, M.
2016 School Achievement and Backwardness Analysis Model at the Metropolitan Autonomous University-Cuajimalpa Unit. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 245-258. DOI:10.5539/jel.v5n4p245
- Orozco, M., Espinosa, R., Fonseca, C. E., & Grajales, R. V.
2019 Informe de movilidad social en México 2019. Hacia la igualdad regional de oportunidades (No. 2019_02). <https://ceey.org.mx/informe-de-movilidad-social-mexico-2019/>
- Oxford Poverty & Human Development Initiative
2013 Multidimensional Poverty Index 2013. OXFORD. <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Multidimensional-Poverty-Index-2013-Alkire-Roche-and-Seth.pdf>
- Paes de Barros, Ricardo; Ferreira, Francisco H.G.; Molinas Vega, Jose R.; Saavedra Chanduvi, Jaime
2009 Measuring Inequality of Opportunities in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank; New York: Palgrave Macmillan. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2580>
- Portes, É.
2019 Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbeb.87i216.796>

Portal Jurídico Bolivia

2022 <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N265.html>; <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N1887.html>

Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC)

2020 La educación es un derecho humano, un bien público y una responsabilidad colectiva. https://www.repem.org/archivos/publicaciones/Boletines/Boletinrepemfinal_114.pdf

Rojas-Ruiz, G, I, Alemany y M, M. Ortiz

2011 “Influence of Family Factors in School Drop-Out: A study within a multicultural context”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. IX, núm. 3, pp. 1377-1402. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1623>

Samart, W.

1985 Changes in thai labor income distribution from 1985 to 2017: Some evidence of rising demand for higher education. <http://www.ijbejournal.com/images/files/682640438611cb8540dd15.pdf>.

Schultz, T. W.

1972 Human capital: Policy issues and research opportunities. In *Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, Human Resources* (pp. 1-84). <https://www.nber.org/system/files/chapters/c4126/c4126.pdf>

Sen, A.

1998 Capital Humano y Capacidad Humana. Bogota. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956>

Székely, M., & Hoyos, R. D.

2009 Educación Y Movilidad Social En México (Education and Social Mobility in Mexico). SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/SSRN.1865462>

Torche, F., & Wormald, G.

2004 Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Cepal. <http://hdl.handle.net/11362/6089>

Torres Carrasco, L.

2021 ¿La educación es el gasto más eficiente? Análisis de costo-beneficio, retornos a la educación, y simulaciones contrafactuales para el sistema educativo boliviano. <https://doi.org/10.48102/rsm.vi3.92>

Torres, A., & Lapa, T.

2010 Familia y jóvenes en Europa. Convergencia y diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, (90), 11-32. <http://hdl.handle.net/10071/13498>

Torrico, M.

2017 ¿Giro a la derecha en Bolivia?. Fin del giro a la izquierda en América Latina, 151-181. WEBB, A. (2016). *Propuestas para Chile*. Santiago.



https://www.researchgate.net/profile/Gisela-Zarembeg-2/publication/322969559_2_Mi_meme_te_odia_redes_sociales_y_giro_a_la_derecha_en_Brasil/links/612d048f0360302a006c3fc5/2-Mi-meme-te-odia-redes-sociales-y-giro-a-la-derecha-en-Brasil.pdf#page=149

Vargas, D., & Cortés, F.

Origen es destino: dos décadas de marginación en México. Por un México social: contra la desigualdad, 51. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1472.pdf#page=52

Villa Lever, L.

2016 Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 66(68), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37346303006.pdf>

Webb, A., & Radcliffe, S.

2016 Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335-1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>

Bono Juancito Pinto	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Transferencias monetarias/Cash transfer (USD\$)										
Bono Juancito Pinto (anual) / Juancito Pinto grant (annual)	28.8	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9
Monto mínimo per cápita/Minimum amount per capita	28.8	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9	28.9
Monto máximo por familia/Maximum amount per household	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuentes:

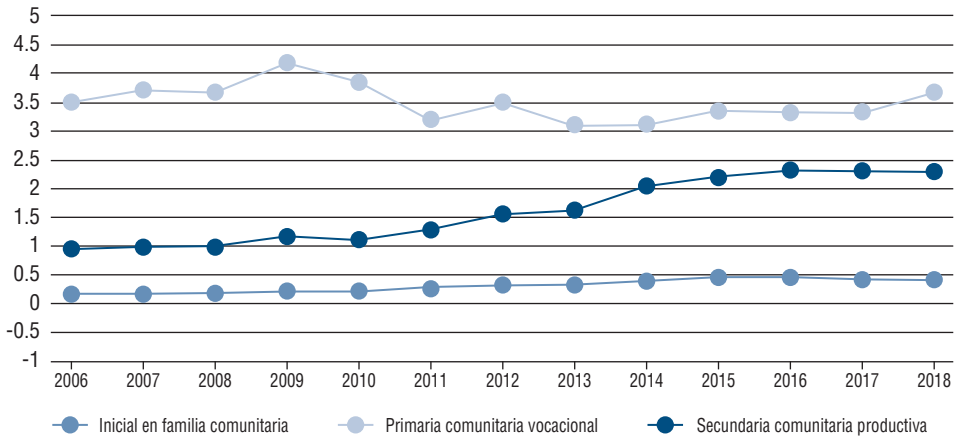
Presupuesto: D.S. 28899 (2006); D.S. 29321 (2007); D.S. 0309 (2009); Presupuesto General del Estado (2010) (2012); Viceministerio de Pensiones y Servicios financieros del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas; Resolución Ministerial 718 (2013)
 Gasto y cobertura personas: UDAPE, en base a datos de los informes anuales de evaluación de la Unidad Ejecutora del B.J.P.
 Cobertura de hogares: UDAPE, con datos de las Encuestas de Hogares 2006, 2007 y 2008; Ministerio de Economía y Finanzas (2013)
 Ministerio de Educación. (2016) "Ejecución presupuestaria al 31 de diciembre de 2015" (<http://www.minedu.gob.bo/>)
 Ministerio de Educación. (2016) "Rendición de cuentas. Logros 2015" (<http://www.minedu.gob.bo/>)
 Aguilar, H. 2014. "Evaluación de impacto del Bono Juancito Pinto en Bolivia". Revista de Análisis, Vol. 21, pp. 37-66.

Notas:

- /a. La cobertura efectiva se refiere al número de niños, niñas y adolescentes cubiertos por el programa.
- /b. Estimación con base en la relación entre el número de personas en hogares perceptores (estimado a partir de la encuesta de hogares del 2009 y el 2013) y el número oficial de participantes (cobertura efectiva en 2009 y en 2013).
- /c. La cobertura de hogares se estima como el número estimado de personas en hogares perceptores del programa dividido por el tamaño medio de los hogares receptores del programa (calculado a partir de la Encuesta Continua de Hogares de Bolivia).
- /d. Monto se paga en base anual. Bs. 200 anuales.

Anexo II

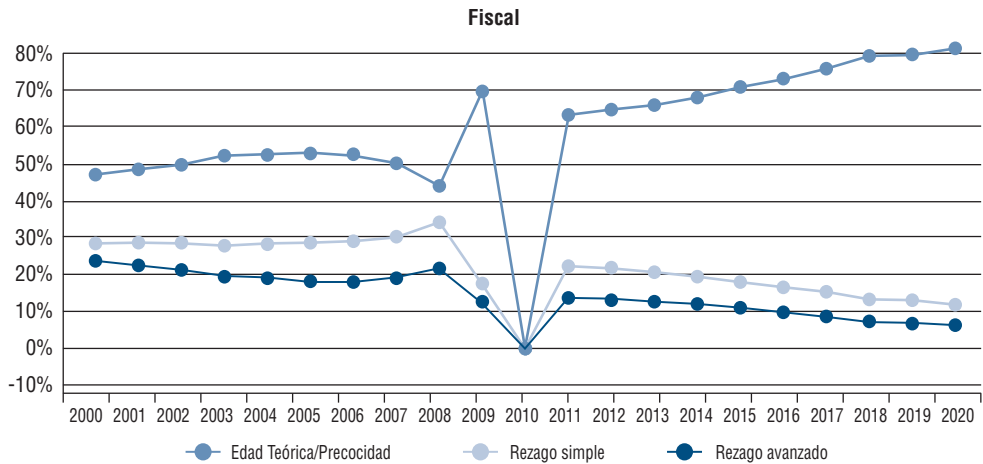
Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) sub sistema de educación regular, gestiones 2006 - 2018

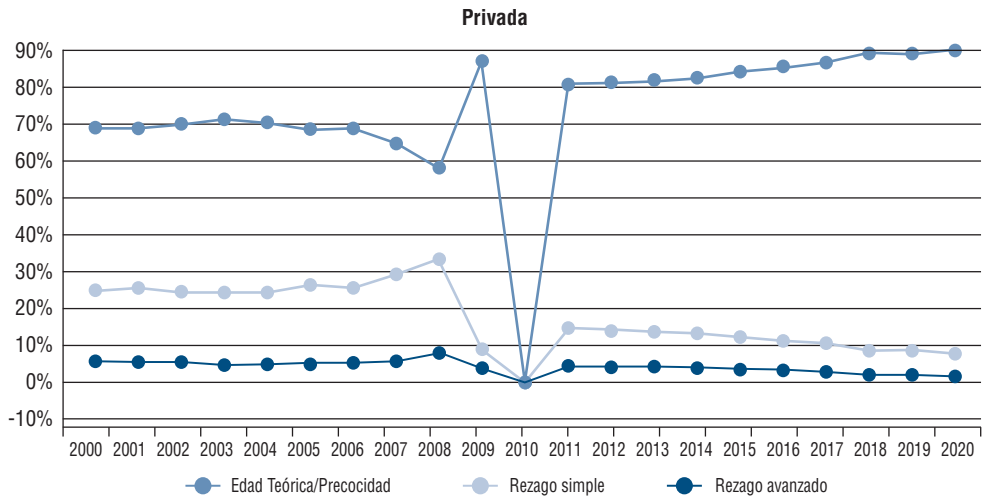


Fuente: Ministerio de educación Bolivia. <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo10/e2>

Anexo III

Bolivia: Tasa de rezago anual por año de escolaridad, según: dependencia, gestiones 2000-2020





Fuente: Ministerio de educación Bolivia. <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo8/b13>

Educación Especial y Alternativa en el Sistema Educativo Boliviano

*Zohar Duran de Castro*¹

“(...) sólo será posible lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona, si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada cual lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990.

Resumen

El presente documento hace una evaluación a la Educación Especial y Alternativa (EEyA) dentro del Sistema Educativo Plurinacional Boliviano desde una mirada de inclusión como un criterio de cumplimiento a la educación como un derecho. El documento comprende una revisión actual contextualizada en los avances mundiales y regionales en la educación para todos que se declara universalizadora e inclusiva, así como en la democratización del acceso, permanencia y conclusión de estudios de todas las personas de la sociedad en general, y la boliviana dentro del Sistema Educativo Plurinacional en particular. Así mismo, el documento cuestiona la operativización institucional, así como la contribución de las políticas educativas nacionales para garantizar y democratizar el acceso y permanencia a la educación a lo largo de la vida, con especial énfasis en los niños y adolescente con discapacidad, así como las personas con discapacidad que transitan al nivel de educación superior, como también relacionar una mirada más rural, de las comunidades, vinculando las personas mayores de quince años, productores,

1 Los puntos de vista, opiniones y argumentaciones contenidas en el documento no necesariamente reflejan la posición de ninguna institución en la que la autora esta afiliada. Los errores, omisiones o virtudes en el documento son de exclusiva responsabilidad de la autora. Es necesario resaltar el apoyo del equipo multidisciplinario que se brindó para la complementación del enfoque pragmático sobre la Educación Especial y Alternativa (EEyA), destacando la participación del Ing. Aurelio Villavicencio en la generación de los gráficos estadísticos, la Lic. María Eugenia Mendizábal y la Lic. Manuela Quenta y al equipo multidisciplinario consultado por sus comentarios especializados en la temática.

organizaciones sociales y ciudadanas, a personas con discapacidad, estudiantes con dificultades en el aprendizaje y dar cuenta de acciones específicas que evalúan gestiones educativas para los estudiantes con talento extraordinario, en el rol de la Ley 070 en la promoción de una educación transformadora, productiva e inclusiva. La revisión documental en el presente estudio tiene su complementación con la consulta de personal especializado que trabaja, en el día a día con la educación especial y alternativa, en vinculación con la educación regular, así como la superior, dando cuenta de un enfoque pragmático de la normativa existente.

Palabras clave: Educación especial, alternativa, inclusión, discapacidad.

1. Introducción

El capítulo comprenderá una primera parte de contextualización describiendo el marco normativo de la educación especial y alternativa en países de América Latina y el Caribe, así como una mirada genérica de la aproximación educativa en temática en los países del primer mundo y su incidencia en la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior. Además, desde la identificación de la normativa, determina el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas sin importar su condición.

De manera transversal se analizará el rol de la política pública en la educación de jóvenes y adultos y la educación permanente, verificando los alcances técnicos, la mirada en contexto de encierro, los alcances formativos en las unidades militares, la educación para los trabajadores del hogar, y la tarea de los facilitadores comunitarios, en el fortalecimiento de organizaciones sociales, y la mirada productiva y comunitaria, que es parte de la educación especial y alternativa dentro del Sistema Educativo Plurinacional.

Gran parte del desarrollo de contenidos, en cuanto a resultados estará basado en una aproximación de un estado de situación que consideren aspectos relevantes para brindar una mirada crítica, evaluativa del Sistema Educativo Plurinacional en su característica de inclusividad, dando cuenta del trabajo institucional en Bolivia y sus alcances, y como el marco normativo (leyes), considera un cuerpo estructural y operativo, a la educación especial y alternativa con la educación regular y superior, sin embargo sus conexiones son un tanto más endebles.

Inicialmente, es posible señalar la existencia de un marco normativo en favor de la protección y/o reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, en la mirada regional y la asimilación de los alcances de la Ley 070, en función del acceso, permanencia y progresión curricular de estudiantes en situación de discapacidad en la educación en los niveles regular y superior, pero con alcance limitativo en la práctica; esta situación se aborda desde la determinación de medidas de apoyo para la inclusión, el rol del Estado en los procesos de inclusión de esta



población, la educación como derecho fundamental, mecanismos de regulación e implementación del marco normativo, como también el tránsito de la educación regular obligatoria en una mirada universalizadora considerando a la educación como un derecho. Esta revisión normativa y bibliográfica será complementada con data sustantiva proveniente de actores educativos que trabajan en el día a día en la Educación Especial y Alternativa.

2. La educación especial y alternativa en el mundo, un referente de actualidad

La educación es un tema que concierne a la población, en su generalidad, considerándola como un derecho fundamental. Bolivia tiene una mirada, al menos normativa de universalización, sin restricciones y de inclusividad; a través de la educación especial alternativa, como parte del sistema educativo, se pretende medidas de apoyo en todos los casos, orientados al reconocimiento a la diversidad, con igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones, así mismo, una atención educativa a la población que no ha tenido oportunidades de concluir la educación primaria en el sistema regular y el manejo de una educación inclusiva para estudiantes con talento extraordinario y la atención a las personas con capacidades excepcionales enlazando, además, las dificultades vinculadas a una inserción plena en el sistema educativo regular, considerando las dificultades en el aprendizaje y su relación con componentes socioculturales que condicionan alcances y continuidad.

En este sentido, la EEA es un tema de preocupación gubernamental en todos los países del mundo, que mediante políticas públicas buscan brindar acceso formativo a todos sus ciudadanos en una mirada universalizadora, por ello que su interés se extiende a la población en general en una corresponsabilidad de los diferentes actores que se vinculan, considerando autoridades educativas, profesores, estudiantes, padres de familia, así como diferentes especialistas que se relacionan con el estudio de las aspectos educativos diversos y en vinculación directa e indirecta.

Así pues, los estudios que ven la temática de la EEA, en su gran mayoría, analizan el proceso de enseñanza aprendizaje y las variables que se relacionan con el mismo, en cuanto a sus limitaciones y alcances (Casanova, 2011), (Echeíta, 2008), (Rodríguez, 2014), destacando, en casos particulares los esfuerzos de los sistemas educativos por lograr una educación para todos. Gran parte de estos esfuerzos vinculan políticas públicas educativas relacionando carencias, en el sentido de aspectos que aún faltan por trabajar, así como estudios en grupos humanos con mayor vulnerabilidad y que deben tener acceso a los sistemas educativos, que abarcan desde la educación regular hasta la formación profesionalizante (Vain, 2003).

La mirada crítica de la EEyA en su relación de inclusión comprende la relación de elementos de exclusión, la cual tiene lugar cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela, por características diversas, sin que se le ofrezca otra opción educativa en favor de una cobertura formativa de igualdad con los demás estudiantes; o vincular segregación, la cual se podría presentar cuando un estudiante es derivado a un centro educativo especializado en tratar una deficiencia o condición específica, sin brindarle posibilidades en el sistema de educación regular, y relegarlo a un sistema de enseñanza especial, sin posibilidades de integración plena a la sociedad ni a la vida activa, que en gran parte responde a la falta de condiciones apropiadas para una adaptación plena de enseñanza y organización educativa; poner en cuestionamiento el principio de inclusión, ya sea desde una mirada universalizadora e irrestricta o como el cumplimiento de un derecho, busca –de manera propositiva– considerar una reestructuración del sistema educativo, de modo tal que busque lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los estudiantes en sus aulas, reconociendo, aprovechando y valorando sus diferencias (Pegalajar, et.al, 2014).

La masificación y diversificación de la educación, en todos sus niveles: inicial, regular y superior, ha favorecido la incorporación de grupos no convencionales, entre ellos estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, en muchas ocasiones esta población aún se ve obligada a desertar debido a razones tales como: barreras arquitectónicas y de acceso al currículum, y desconocimiento o incumplimiento de la legislación en materias de inclusión y acceso a la educación, y en muchos casos, como el boliviano, da cuenta de una vía alterna disgregada del sistema, que no hace parte plena del mismo, o no direcciona una mirada de inclusión, como es la educación especial y alternativa, considerada como un sistema aparte (Guajardo-Ramos, 2018), (Navarro, 2012), (Rodríguez, et. al, 2017).

La literatura especializada al relaciona a la educación especial y alternativa en las perspectiva de la “educación para todos” o “educación inclusiva”, que en práctica es parte de la mirada crítica de considerar a la educación como un derecho de alcance irrestricto y univervalizador en los sistemas educativos de los países, y en este caso, en particular en el Sistema Educativo Plurinacional Boliviano; a ello vinculan temas conexos como procesos formativos centrados en niños y adolescentes con necesidades de educación especial, o adultos con discapacidad que buscan ser parte de una formación superior, o la inserción de adolescentes con rezagos educativos al sistema regular, entre otras especificidades, que de no ser consideradas brindan atisbos de segregación que alimentan las barreras del aprendizaje que impiden alcanzar de lleno la inclusión.

En este sentido, la inclusión de las personas con discapacidad en un sistema educativo es uno de los temas centrales en el ámbito del desarrollo social y educacional, buscando superar la segregación, exclusión y asistencialismo hasta la



integración e inclusión social plena. En el mundo, en los últimos 30 años, se ha gestado el movimiento de “La Educación Para Todos”, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación de Jomtien, Tailandia, con una adhesión de más de 155 países en el mundo a través de sus gobiernos, entidades de desarrollo educativo, sociedad civil, entre otros, como una aproximación que propone satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, una primera meta trazada para este alcance fue hacia el año 2015 y re evaluada, en alcances con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, más específicamente con el objetivo 4, que propicia la igualdad de oportunidades para el acceso educativo a través de programas formativos adaptados al contexto y necesidades de cada persona, la cual es parte de la agenda de desarrollo hacia 2030.

El balance brindado por la UNESCO, relaciona que si bien la educación en general mejoró en los últimos años, sobre todo en alcances para en la educación regular, con énfasis en la educación primaria, y los porcentajes de escolarización en diferentes países han variado poco; a pesar del aumento global de la escolarización, todavía persisten disparidades nacionales entre regiones, así como entre las de áreas geográficas, en la distinción de alcances educativos en las zonas urbanas de las rurales, y los que todavía se encuentran entre los más desventajados en tema educativo son los niños pertenecientes a poblaciones indígenas, los de medios sociales pobres, los que viven en zonas urbanas muy pobres y los niños y adolescentes con discapacidad (UNESCO, 2018).

3. La educación especial y alternativa (EEyA) en Latinoamérica

El análisis crítico de la EEyA en los sistemas educativos requiere de una revisión de procesos inclusivos a través de las políticas regionales y nacionales en tanto fortalecer y crear instancias y mecanismos formales que permitan la inclusión educativa plena, con alcances, más que de solamente acceso, también permanencia, egreso, titulación, calidad, y si posible un nexo con el mercado laboral, sin necesidad de tener que estar constantemente derribando limitantes diversas (Maingon, 2007; Lissi, et. al., 2009; Novo-Corti, et. al., 2011; Ocampo, 2012).

En la mirada regional, al establecerse los sistemas educativos de diferentes países en Latinoamérica, se comenzaron a generar retos diversos; uno de los principales ha sido lograr una educación para todos, aceptando la diversidad que representa el ser humano y si inclusión irrestricta en los procesos formativos mediante la educación. Sobre estas iniciativas diversas en América Latina en torno a la educación inclusiva, que van más allá de la mera integración e inclusión educativa, y que abarcan desde la implementación de políticas públicas, hasta la focalización de la educación de una población con características específicas, se relacionan orientaciones normativas específicas sobre la educación especial y alternativa.

Verificando esfuerzos realizados en América Latina en la mirada de la educación para todos, también se relaciona una vista crítica de la EEdA con mirada inclusiva y los conceptos asociados, desde una concepción inicial restringida, hasta la consideración global de la población con sus características per se; así como acciones de países latinoamericanos ya han comenzado a implementar y con ello mirar a la educación especial alternativa en el sistema educativo boliviano, desde una mirada crítica.

En Centro América, más específicamente en Costa Rica a principios de la década de los 70 se comenzaron a dar los primeros esbozos de lo que es el proceso de integración en las aulas regulares, en la esencia de la educación especial y alternativa, a este primer proceso se la denominó aulas diferenciadas en las escuelas regulares, en las cuales solían estar incluidas personas con discapacidad, que en su momento –de manera equivocada– se las catalogaba como discapacitados, seleccionando como criterio de inclusión solamente a aquellas personas con un retraso mental leve y moderado; a la par comenzaron con la implementación de las aulas recursos donde los estudiantes acudían algunas horas a la semana para atender los problemas que tenían en el aprendizaje, lenguaje y trastornos emocionales, en una especie de atención especializada, pero que no era parte del proceso formativo regular, en tiempos ni en contenidos. Normativamente, a partir de los 2000, se aprobó la Ley 7600, que relaciona la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad y con la Política Educativa hacia el Siglo XXI, la cual estipula que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen el derecho de estar en el Sistema Regular de Educación, sin restricción, llevando los mismos planes de estudios que todos los estudiantes, pretendiendo con ello lograr la integración y socialización que son fundamentales en procesos educativos inclusivos; dando cuenta de una mirada excluyente a una más universalizadora en la mirada de una educación alternativa y especial (Henríquez, 2012, Madrigal-Lizano, 2015).

En México la mirada inclusiva y de educación especial y alternativa partía de una mirada en los estudiantes en movimiento, considerando extranjeros y transnacionales, siendo aquellos que nacieron o crecieron, en sus primeros años, fuera de México, con mayor prevalencia en Estados Unidos, y que por diversos motivos, entre los que destacan los económicos, regresan a México, siendo su forma de expresarse, de relacionarse y su lenguaje diferente; el aspecto intercultural permitió considerar las diferencias de tipo continental, nacional y regional como este caso. Esto ha dejado en evidencia que las escuelas de México siguen en su estructura diseñadas para una sola lengua y cultura; este panorama deja ver no solo los problemas de integración de estudiantes con nacionalidad mexicana que regresan a su país a continuar los estudios, sino también, a otras poblaciones que quedan vulnerables, como son los hijos de extranjeros que por cuestiones de migración o trabajo llegan a México, así como a los estudiantes que dentro de



México proceden de las etnias que se distribuyen a lo largo del país (Contreras 2013, Rivera 2004); esta consideración es importante, ya que da cuenta de otra mirada inclusiva, que no necesariamente vincula dificultades físicas o mentales inherentes al proceso formativo, sino situaciones coyunturales, como los procesos migratorios, que para el caso boliviano también debería ser una consideración, dada la presencia de poblaciones, que por razones diversas llegan al país, y al relacionar una migración familiar, los grupos poblacionales vienen con menores de edad, que al no tener –en muchos casos– un ingreso regular al país, ven vulnerado su derecho a la educación.

En Chile, la respuesta a la educación especial y alternativa se dio por medio del decreto 140 el cual busca trabajar con un equipo de profesionales de apoyo que trabajan en aula con los niños que tienen necesidades especiales de educación y apoyo, desde los noventas se cuenta con la Ley 19.284 de integración social de las Personas con Discapacidad, la cual fue actualizada en 2010 buscando una política de igualdad de oportunidades e inclusión social de las Personas con Discapacidad, en donde consideran parte de la educación inclusiva a personas con déficit intelectual leve o moderado, alteraciones visuales con un porcentaje moderado o menos de remanente visual, problemas auditivos con una pérdida igual o superior manejable, déficit motores y alteraciones en la capacidad de relación o comunicación. El proceso inclusivo en Chile busca considerar, no solo a los que están por debajo de su capacidad intelectual, sino aquellos que sobresalen de ésta, como son el caso de los superdotados, siendo ellos una población, de igual manera vulnerable, en conjunto con los niños con síndrome por déficit de atención con o sin hiperactividad, los trastornos de aprendizaje no verbal, asperger, autismo, trastorno global del aprendizaje y disfasia mixta (Abadie, 2013). trabajando no sólo en la inclusión en educación básica, sino en la universidad por medio del programa propedéutico, conocido como Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la educación superior; este programa va dirigido a estudiantes con méritos de sectores vulnerables y pretende hacer una preparación para su acceso, nivelación, permanencia y titulación en la universidad (López, 2018); esta mirada es interesante, ya que hacía el caso boliviano, se puede hacer un paralelismo de la atención formativa mediante el subsistema de educación especial y alternativa orientada a personas con talento extraordinario.

En Uruguay, es posible relacionar como uno de los sistemas educativos más innovadores en Latinoamérica sobre la educación especial y alternativa al propiciar la continuidad y atención educativa en los estudios a todos los niños y adolescentes que por diferentes motivos se encuentran hospitalizados con dolencias diversa, así también se atiende, educativamente, a los niños con trastornos en el desarrollo, en plena coordinación con el área de salud mental de la clínica de psiquiatría pediátrica de atención del Estado, asignando maestros con cargas horarias importantes a la semana, para dedicación exclusiva a la educación especial y alternativa, en una

mirada individualizada de apoyar en el caso a caso; los docentes, a su vez, cuenta con una formación específica y especializada, y se considera su experiencia en la atención de estudiantes con dificultades para aprender, así como su conocimiento en procesos formativos de niños y adolescentes con discapacidad, tomando en cuenta que la atención puede ser individual o grupal, dependiendo de la situación médica y sus posibilidades de estar en aula (Viera, 2016) (Míguez, 2019).

En Colombia, normativamente, la educación especial y alternativa está regida por el Artículo 13 de su Constitución Política Estatal bajo el principio de no discriminación, así como las medidas de discriminación inversa, que son acciones positivas para abatir todo tipo de discriminación. La inclusión de estudiantes se ha logrado a nivel de educación básica, comprendiendo primaria y secundaria; presentando problemas aun la inclusión plena en la iniciación de la educación superior, lo que dificulta la posibilidad de ingresar al mundo laboral que les permitiría desarrollarse e incluirse con normalidad en la sociedad y el mercado laboral. Un gran logro que se destaca en la educación especial y alternativa en Colombia, es que desde 2012 fue la eliminación de la expresión excluyente de necesidades educativas especiales remplazándolas por necesidades educativas diversas, generando un cambio paradigmático, dejando de centralizarse en una atención puntual y comenzar a ver la gran diversidad que debía ser atendida, como los grupos étnicos, los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales y promover una educación universalizadora y verdaderamente inclusiva (Hurtado, 2016).

En la República del Perú es La Dirección General de Educación Especial quien está a cargo de la educación especial y alternativa, con una relación de acciones desde los setentas, cuando fue creado el Ministerio de Educación, un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, implementando en los ochentas con los centros de educación especial y estableciendo en los noventas el desarrollo de la integración de los niños con necesidades especiales a las escuelas regulares; desde 2002 se promulgó la Ley General de Educación, Ley N° 28044, la cual busca atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia. De esta forma, Perú ha comenzado a implementar un programa con fines preventivos en niños de 0 a 5 años con discapacidad o riesgo de adquirirla, donde se trabaja de manera interdisciplinaria con diversos profesionistas para realizar una detección y atención oportuna para maximizar el desarrollo de sus potencialidades. Considerando dentro del sistema de inclusión educativa a los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, motora y sensorial; así como a estudiantes con discapacidad severa y múltiple discapacidad, incluyendo de igual manera a los estudiantes con talento y superdotados (Gutiérrez, 2018).

En Argentina es la Ley de Educación Nacional, en sus disposiciones generales, Artículo 17 del 2007, considera diversas Modalidades del Sistema Educativo en las que se encuentra: la Educación Especial, Educación Técnico Profesional,



Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Dentro de la Educación Especial abarca desde los jardines maternos y de infantes, pasando a primaria y secundaria, con atención diversa y especializada, como refiere la mencionada ley (Padin, 2016).

En el Brasil, se puede indicar que es uno de los países más vasto en extensión territorial, en él se han generado diversas políticas públicas, comenzando con el Artículo 3° de la Declaración de Jomtien en 1990, donde se estipula que es necesario tomar medidas para posibilitar la igualdad de acceso a la educación para todos, incluyendo a los que presentan discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o capacidades; la descentralización de las políticas educativas hace que existan incursiones de educación especial alternativa diversas en las distintas regiones. En diciembre de 1994 se aprobó el decreto interministerial número 1.793, en el que de forma general, establece en su Art. 1° la inclusión en la disciplina, aspectos ético-político educacionales de normalización e integración de la persona portadora de necesidades especiales, prioritariamente, en los cursos de Pedagogía, Psicología y en las Licenciaturas; en el Art. 2° Recomendar la inclusión de contenidos relativos a los aspectos ético-político-educacionales de la normalización e integración de la persona portadora de necesidades educativas especiales (Orrú, 2006).

En Venezuela se relaciona que desde los setentas se crearon los primeros equipos de integración en mirada de educación especial y alternativa, cuyo propósito era brindar asistencia psicoeducativa a los niños con necesidades especiales que no requerían ni debían ser segregados de la escuela regular; en la década de los noventa se implementó el modelo de atención educativa integral donde la persona con necesidades educativas especiales debían ser considerada desde una visión holística, bio-psico-social; en 2003 es cuando comenzó a dar cabida a la atención a la diversidad, lo que permitió establecer un reconocimiento a la heterogeneidad de los grupos, por lo que reconocer que es necesario diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para respetar las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje (Albornoz, 2015).

Haití, es considerado el país más pobre de AL, ha tratado como todos los demás, tomar como foco de interés la educación para todos, pero dentro del sistema educativo haitiano, los estudiantes de mayores ingresos acceden a instituciones que garantizan mejores oportunidades de aprender, mientras que, con los pobres sucede todo lo contrario. Aproximadamente un 83 por ciento de las escuelas del país son privadas, en su mayoría religiosas y solamente 17 por ciento son públicas, lo cual hace difícil el acceso para todos los estudiantes a la educación, y más si son de los grupos económicamente desfavorecidos, dejando lejano, la idea de educación para todos; aun cuando Haití fue el país que tuvo la primera ley de educación

obligatoria promulgada por el primer presidente Jean Jacques Dessalines, en el año 1805, por lo que la privatización de las escuelas en Haití favorece la exclusión y la desigualdad (Bonhomme, 2015).

En el Ecuador, en cuanto a la educación especial y alternativa, se han realizado reformas diversas reconociendo el derecho que tienen todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas dentro del sistema ordinario, siempre que sea posible, establecido en la Constitución del 2008; en el 2010 el Ministerio de Educación del Ecuador creó un Proyecto de un Modelo de Educación Inclusiva, cuyo objetivo es asegurar que el sistema educativo sea inclusivo, para cumplir con las demandas de la constitución, hacer posible la escuela para todos, atendiendo a aquellos estudiantes con necesidades de educación específica, brindando apoyo educativo, transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad, así como también a los niños con talentos extraordinarios (Liscano, 2017).

Por todo lo referido, desde la mirada de avances en cuanto a la educación especial y alternativa y el marco normativo que lo respalda, en países de Latinoamérica y el Caribe que han legislado en favor de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación, es posible señalar que normativamente se abordan elementos que dan apoyo para estudiantes en situación de discapacidad en la educación regular y/o especial, con una mirada limitada a la educación superior, y sin consideración en la educación a nivel inicial, o se la sobre entiende como parte de la educación primaria, pero sin mirada de un desarrollo de primera infancia inclusiva, mostrando que uno de los medios de mayor fuerza e impacto en la inclusión social es la educación sin distinción; en todos los casos se hace hincapié en que el acceso a la educación es un derecho para todas las personas, no importando su origen, género, religión, situación de discapacidad entre otros. Es así que, a partir de la promulgación de leyes, declaraciones y comisiones en América Latina y El Caribe respeta como deber y derecho el acceso a la educación formal en todos los niveles y modalidades de las personas con y sin discapacidad, orientando a la educación especial y alternativa a la masificación y diversificación del proceso formativo favoreciendo la incorporación de grupos no convencionales, que dan cuenta de personas con discapacidad, personas en movimiento y también las de talento especial y extraordinario, análisis que brindará fundamentos para poder ver los alcances de la educación especial y alternativa para el caso boliviano.

4. La educación especial y alternativa (EEyA) en Bolivia

Como relaciona la Ley 070, la Educación Alternativa y Especial es una de las cuatro partes integrantes del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), así también lo establece la Constitución Política del Estado, la cual actúa integrada en



el SEP, al mismo nivel y en las mismas condiciones que los demás subsistemas educativos. En relación normativa, será bueno cuestionar la cualidad de actuación integrada, en la mirada de los vínculos existentes con los otros subsistemas, regular y superior.

La Ley 070, así mismo refiere que la EEyA, está orientada a operativizar y contribuir con las políticas educativas nacionales para garantizar y democratizar el acceso y permanencia a la educación a lo largo de la vida, de comunidades, de personas mayores de quince años, productores, organizaciones sociales y ciudadanas, a personas con discapacidad, estudiantes con dificultades en el aprendizaje y estudiantes con talento extraordinario; “(...) *promoviendo una educación transformadora, productiva e inclusiva*”, como lo relacionan los objetivos institucionales del Viceministerio a cargo.

La EEyA, pretende, desde un enfoque transformador e inclusivo, una educación plural, pertinente, oportuna con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones y descolonizadora se democratiza el acceso y permanencia a la educación de toda la población vulnerable, universalizando el modelo educativo socio comunitario productivo, por ello, que realizar un cuestionamiento a su carácter universalizador, inclusivo y con mirada de cuidado y cumplimiento de la educación como un derecho es sumamente importante en la esencia de realizar una evaluación concienzuda sobre sus alcances.

Institucionalmente, la EEyA responde a una división parte del Ministerio de Educación, enlazando a las Direcciones Generales de Educación de Adultos, Educación Especial, Post-alfabetización y por el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, que operativamente se maneja con subdirecciones departamentales, a razón de brindar una llegada regional pertinente, dando cuenta que la estructura del Subsistema de Educación Alternativa y Especial se desarrolla en los niveles Central, Departamental y Distrital.

La Subdirección de educación Alternativa y Especial es una entidad pública del sector educativo, que –como relaciona su misión institucional– “(...) *contribuye al proceso de construcción del Estado Plurinacional Social y Comunitario, principalmente en la constitución de la educación plural y la democratización del acceso y permanencia del conjunto de la sociedad boliviana, prioritariamente de la población marginada y excluida, a una educación integral, pertinente y oportuna con igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones. Desarrollando Políticas, normas, estrategias y programas nacionales, prioritariamente a través de la Educación Especial, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente, Alfabetización y Pos alfabetización, bajo el enfoque de una educación popular, comunitaria, productiva e inclusiva*”.

La Ley de la Educación 070, en su artículo 17.1, establece: “(...) *como población a atender por el Subsistema de Educación Alternativa y Especial a los/as mayores de 15 años, a las comunidades, pueblos y organizaciones sociales, a toda la diversidad de sujetos y prioritariamente a las grandes mayorías sociales excluidas tradicionalmente de*



este derecho, fijando como objetivo democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones”; situación que podría cuestionarse en relación a un alcance de delimitación de edad arbitrario, y que no fundamenta en argumento del proceso formativo alguno.

Como señala la normativa existente, la EEyA, para cumplir el propósito de inclusividad: “(...) desarrolla políticas, normas, estrategias y programas nacionales para la Educación Especial, Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente, Alfabetización, Post-alfabetización y Certificación de Competencias Laborales”. Se señala también, que la educación especial y alternativa, asimismo, busca desarrollar procesos de recuperación y potenciamiento de experiencias sociales, productivas, educativas, conocimientos y saberes desarrollados por la sociedad, además, de promover procesos de articulación y movilización con organizaciones y sectores sociales en función de sus propósitos y necesidades, la normativa no brinda mayor aclaración sobre el elemento de inclusividad de esta acción, sino relacionar que “(...) estas acciones se desarrollan bajo los enfoques de educación, popular-comunitaria, inclusiva y educación técnico-productiva”.

Al mismo tiempo, en el caso boliviano, la Educación Alternativa y Especial trabaja con cinco enfoques, como lo relaciona su visión institucional, el primero referido a la educación a lo largo de la vida, reconociendo la diversidad de la población en un proceso pertinente de educación plural, democrática e inclusiva, aspecto, que en el presente documento se está cuestionando en su carácter de inclusividad y su mirada universalizadora, que debería –idealmente– precautelar por el cumplimiento de la educación como un derecho inalienable de todo habitante, situación que no siempre se cumple, al tener un subsistema de educación disgregado y desarticulado de todo el sistema educativo.²

Así pues, la Educación Especial y Alternativa, como señala la normativa existente, también se la refiere en un enfoque de “Educación Popular y Comunitaria”, buscando relacionar una tradición educativa latinoamericana y caribeña, para la transformación social, para devolver su derecho a la educación a personas relegadas en el pasado en el marco de un Estado Plurinacional, que recupera principios y valores comunitarios.

Si bien todo lo anteriormente referido da cuenta de una inclusividad en acciones de formación comunitaria, educación técnica y de fortalecimiento de organizaciones sociales, otro enfoque que relaciona la EEyA en Bolivia es la de la Educación inclusiva, como base del reconocimiento a la diversidad, con igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones, aspecto que es altamente

2 Revisar: <https://bit.ly/3wT8s9K>.



cuestionado en el presente documento, al considerar que trata de un estamento dentro del subsistema que disgrega, que relaciona una educación que no es integradora, dejando a un lado a los niños y adolescentes con discapacidad, sin permitirles una inclusión plena al proceso formativo regular, y con ello impidiendo su posterior paso a la educación superior profesionalizante; a ello suma la carencia de una especialización a necesidades formativas específicas, sin brindar una formación apropiada a docentes, ni brindando el soporte físico e infraestructura para necesidades educativas particulares.

De nueva cuenta y en conexión de enfoques, por una lado de atención a formación alternativa y por otro lado de inclusividad mediante procesos formativos orientados a personas con discapacidad se la relaciona en acciones propiciadas por el Ministerio de Educación a la educación especial y alternativa del sistema educativo boliviano con vínculo directo a la educación productiva en regiones, vinculada a las potencialidades y vocaciones productivas de las Regiones, a su identidad cultural y formas de organización y el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias, para certificar, homologar y reconocer saberes y conocimientos de los trabajadores y productores, aspecto que no es cuestionado en el presente estudio, con un enlace directo al Modelo Socio comunitario Productivo.³

Como presentan los documentos institucionales del Ministerio de Educación, el sistema de educación especial y alternativa relaciona prioridades de acción institucional; entre las prioridades de primer orden se relacionan acciones para una educación inclusiva, plural y diversa, de acuerdo a nuestra Constitución Política del Estado Plurinacional y a la nueva Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez la educación debe ser inclusiva, diversa y plural, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas, ofreciendo una educación pertinente a las expectativas e intereses de todas y todos con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.⁴

El Ministerio de Educación, en relación a la EEEA, señala que la prioridad en todo el sistema es la educación productiva, resaltando que *“Este es el aporte fundamental de Bolivia para América Latina y el Caribe en cuanto a la educación a lo largo y ancho de la vida, así también se relaciona la educación productiva en regiones y sectores estratégicos, como parte de la formación técnica, tecnológica o productiva en el reto de avanzar hacia la soberanía productiva, la igualdad social y la eliminación de la pobreza. Como educación para la producción y el trabajo, indica el Ministerio de Educación, en relación a la Educación Especial y Alternativa, que esta debe integrarse como política nacional en todos los niveles del sistema educativo y del Estado”*.⁵

3 Ver: <https://bit.ly/3wUwD8S>.

4 Para más detalle, ver: <https://bit.ly/3wRHj8q>.

5 Ver: <https://bit.ly/3NDzBEv>.

La EEEA relaciona, de manera directa, a la educación primaria para Personas Mayores de 15 años, con la atención educativa a la población que no ha tenido oportunidades de concluir la Primaria en el sistema regular es una deuda histórica y el mayor desafío para la inclusión en nuestro sistema educativo, pensando en una política educativa nacional que integre instituciones educativas, del Estado y autoridades de los distintos niveles, promoviendo la movilización social para lograr que toda la población mayor de 15 años alcance el nivel de educación primaria.

También, como parte de la EEEA, está la educación para el fortalecimiento de la movilización social y política de organizaciones y comunidades, donde los pueblos, las organizaciones sociales y comunidades requieren contar con programas de educación permanente integrados en el sistema educativo para capacitar líderes y facilitadores comunitarios, fortalecer las organizaciones sociales y comunidades, y atender especialmente a las expectativas culturales y políticas de los jóvenes.

Así también, la educación especial alternativa comprende a la educación a distancia como estrategia metodológica inclusiva, donde existen numerosas experiencias de educación a distancia con avances y logros positivos, que contribuyen al desarrollo de procesos educativos. En el actual contexto de cambios económicos, sociales y de transformaciones tecnológicas con que nos encontramos, entendemos que la educación a distancia, especialmente en la modalidad semipresencial, debe ser un recurso fundamental en todos los ámbitos de la educación a lo largo de la vida para responder a necesidades de formación y educación de poblaciones extensas, dispersas, con dificultades de acceso a la educación, inmigrados, colectivos dispersos de maestros y otros grupos.

Otro servicio, parte de la EEEA, es la atención a la educación para la diversidad, con la atención educativa a poblaciones diversas es un componente esencial de la educación a lo largo de la vida. Es lo que consideramos como la dimensión a lo ancho de la vida, comprendiendo toda la diversidad social y cultural con procesos educativos pertinentes, la educación dirigida a los pueblos y organizaciones sociales, el reconocimiento de las experiencias, saberes y conocimientos de los trabajadores y los pueblos, en diversas modalidades (educación formal, no formal, informal) para responder a las expectativas personales y sociales.

No se debe dejar de lado la educación inclusiva para personas con discapacidad, como un elemento de atención educativa central del nivel especial y alternativo, brindando un enfoque inclusivo para la educación para personas con discapacidad ha supuesto un cambio radical en los enfoques y políticas educativas. A su vez, implica transformaciones importantes en la organización de las estructuras y prácticas educativas, así como en la movilización social, la sensibilización y participación de la sociedad.

La educación para estudiantes con talento extraordinario en el sistema educativo, y más específicamente en la educación especial y alternativa, contempla a



este componente en la mirada inclusiva para estudiantes con talento extraordinario entra en el debate educativo de la región desde la perspectiva del desarrollo educativo de las personas con capacidades excepcionales, así como de las dificultades para su inserción en el sistema educativo regular. Es necesario crear o consolidar a nivel nacional políticas de atención a estudiantes con talento extraordinario, a partir de las prácticas educativas inclusivas y aportes propios.

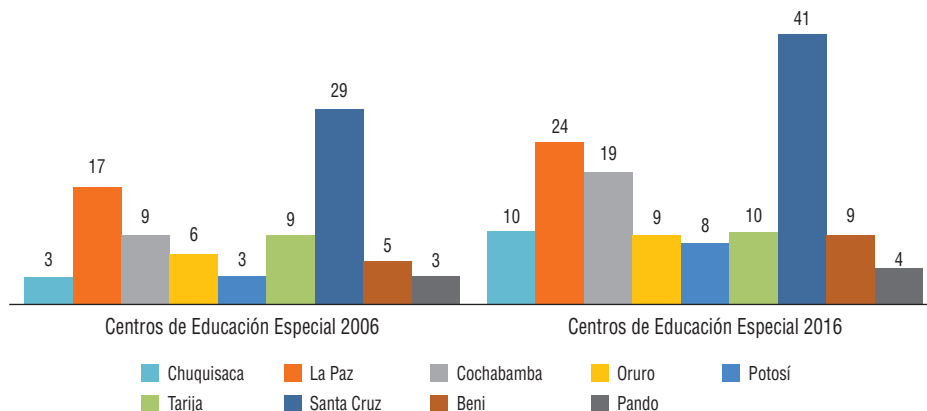
La EEyA también relaciona a la educación inclusiva para estudiantes con dificultades en el aprendizaje, tratando las dificultades en el aprendizaje es una preocupación central en nuestro sistema educativo, por un lado, por los rendimientos académicos, pero también por la relación con componentes socioculturales que los condicionan, así como por la pertinencia y calidad de la educación. Por ello se deben establecer políticas y programas para la atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje en el sistema educativo, a partir de las experiencias y las identidades sociales y culturales de cada país. El enfoque central debe ser inclusivo y tomar en cuenta el contexto socioeducativo.

Como parte integrante de la EEyA está la educación para fortalecer la gestión municipal y gestión de las autonomías indígenas, buscando garantizar un buen gobierno de las alcaldías, regiones y autonomías indígenas es una tarea que involucra a nuestro sistema educativo. Esto es especialmente importante en los procesos de democratización, de reconocimiento y participación de las organizaciones sociales e indígenas en el poder político, que está viviendo Latinoamérica y el Caribe. Es prioritario garantizar estos procesos educativos en territorios donde hay mayores dificultades en el acceso a una educación equitativa y de calidad.

En su estructura institucional orgánica el Sistema Educativo Plurinacional comprende 3 divisiones: el Subsistema de Educación Regular, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial y el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional. El primero de ellos corresponde a la educación sistematizada, normada y obligatoria, que comprende desde la educación inicial al bachillerato técnico humanístico, en éste sistema se encuentran estudiantes con problemas de aprendizaje y talentos que en ocasiones no son detectados y sufren de discriminación; el segundo subsistema que atiende las necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios; el último subsistema está compuesto por espacios educativos de formación profesional al servicio de los pueblos y comunidades.

A continuación, se brindan estadísticas de interés, verificando cifras expresadas en tendencias en el tiempo, como parte del estado de situación de subsistema de EEyA. En el gráfico 1, se presenta el número de centros de educación especial por departamentos, entre 2006 y 2016, notando un incremento marginal en una década, que en términos per cápita promedio brinda una relación de una institución por cada cincuenta mil habitantes, que es una relación que cuantitativamente, por su número, no podría cubrir las necesidades poblacionales.

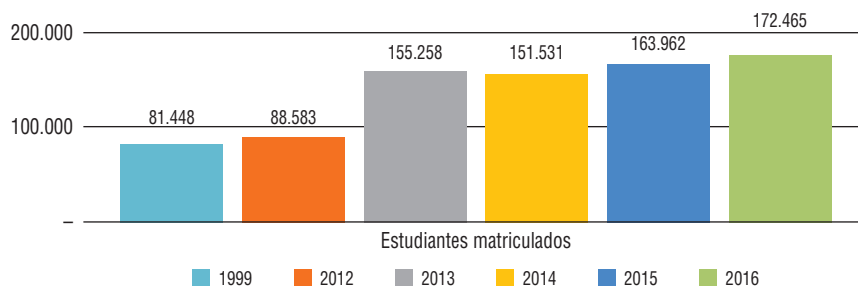
Gráfico 1
Centros de Educación Especial y alternativa por departamentos, entre 2006 y 2016
(En número de instituciones)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gov.bo.
Elaboración: Propia.

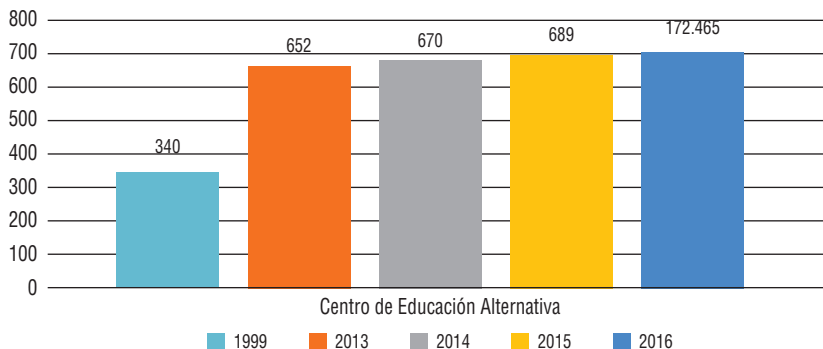
Como presenta gráfico 2, en conexión de gráfico 1 que, a pesar de tener poquísimos centros de educación especial, que ha crecido muy poco en diez años, el número de estudiantes es altísimo, relacionando una cifra promedio de una asignación de más de 1.300 personas matriculadas en cada centro, situación que notablemente responde a un desfase importante, independientemente de las grandes dimensiones y capacidad operativa que puedan tener estos centros. El gráfico 3 da cuenta del número de centros de educación alternativa en el registro de una década, reportada por el Sistema de Información Educativa, como datos procesados por el Ministerio de Educación.

Gráfico 2
Estudiantes matriculados en Educación Alternativa, 1999 – 2016
(En número de estudiantes matriculados por gestión educativa)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gov.bo.
Elaboración: Propia.

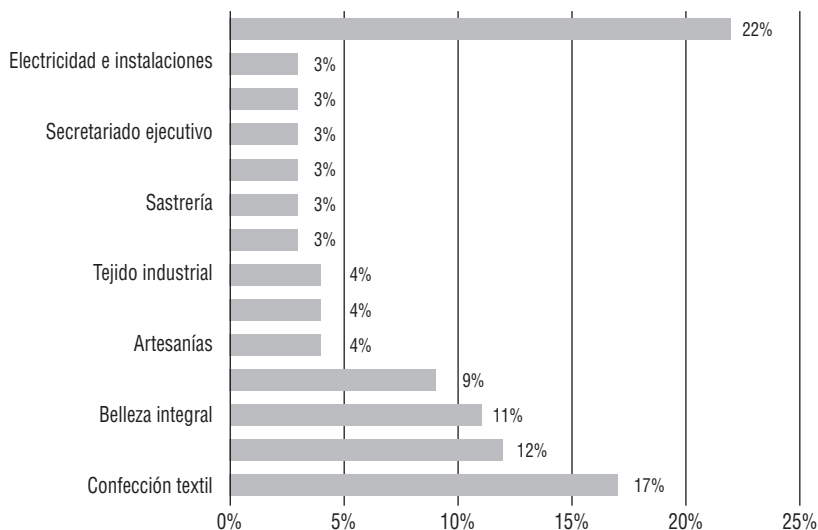
Gráfica 3
Centros de Educación Alternativa, 1999-2016
(En número de centros)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gov.bo.
Elaboración: Propia.

El gráfico 4 presenta la oferta educativa de los centros por especialidad técnica, donde destaca la confección textil, la gastronomía y alimentación, belleza integral, seguido de artesanías, mecánica automotriz, sastrería, contabilidad, secretariado ejecutivo, electrónica, entre otros, con datos provenientes de la Dirección General de Educación de Adultos (DGEA).

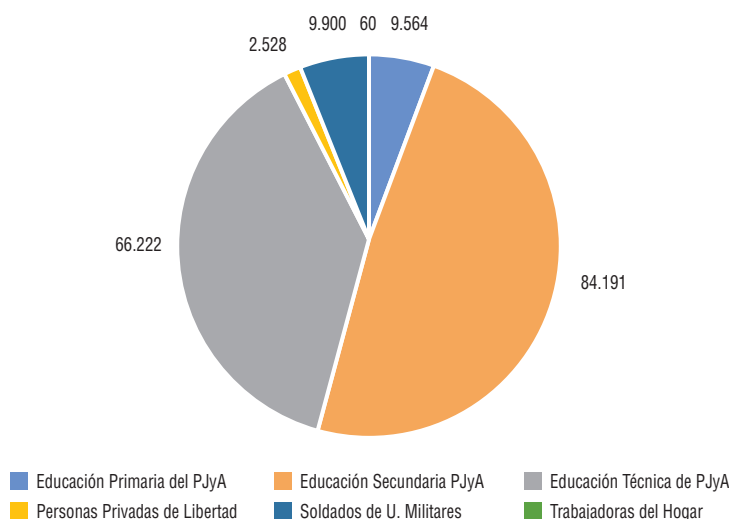
Gráfico 4
Oferta de los Centros de Educación Alternativa por especialidades técnicas
(Gestión 2016, en porcentaje)



Fuente: Dirección General de Educación de Adultos (DGEA).

El gráfico 5 presenta el número de estudiantes en Educación de Personas jóvenes y Adultas (EPJA), durante la gestión 2016, mostrando la presencia mayoritaria de estudiantes en secundaria, seguida de la educación técnica, y en menor medida la educación primaria para adultos como la formación de militares, trabajadoras del hogar y privados de libertad. Para el caso, se debe destacar que la oferta académica, como mostró el gráfico 4, está orientada a formación que permita completar la educación regular, como también brindar alternativas laborales prontas.

Gráfico 5
Número de estudiantes en Educación de Personas jóvenes y Adultas (EPJA)
(Gestión 2016, en número de estudiantes matriculados)

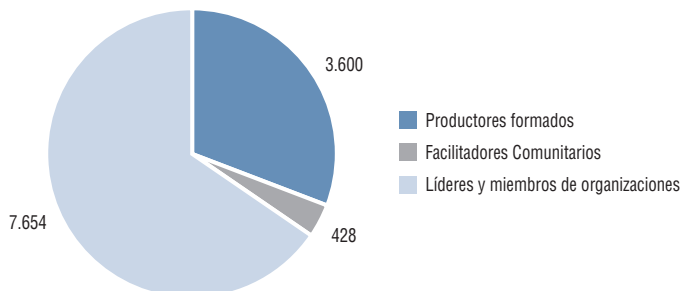


Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

En la mirada de la educación permanente, el sistema de información educativa registra un número importante de formación de líderes y miembros de organizaciones, productores y facilitadores comunitarios; en la revisión documental que el estudio persiguió para comprender más estas incursiones, que se muestran numerosas en estadística, no se logró un referente que relacione institucionalmente como se llevan a cabo estos procesos formativos a pesar de relacionar número de personas certificadas. En el gráfico 7 se presenta el número de estudiantes capacitados en programas diversos de educación alternativa durante la gestión 2016, mostrando una magnitud de estudiantes matriculados en el programa “Mi primer empleo digno”, que orienta una capacitación para la población económicamente inactiva aspirante, sin experiencia laboral previa, y en una menor medida a la educación a distancia.

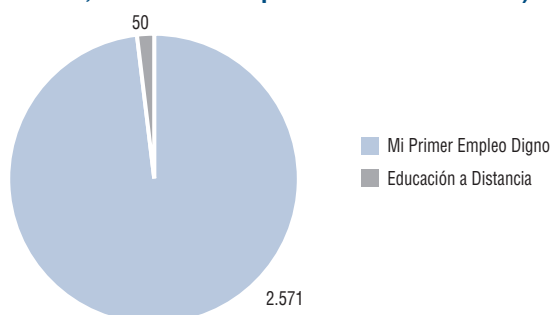
Gráfico 6
Número de estudiantes en Educación Permanente (EDUPER)
(Gestión 2016, en número de personas certificadas)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

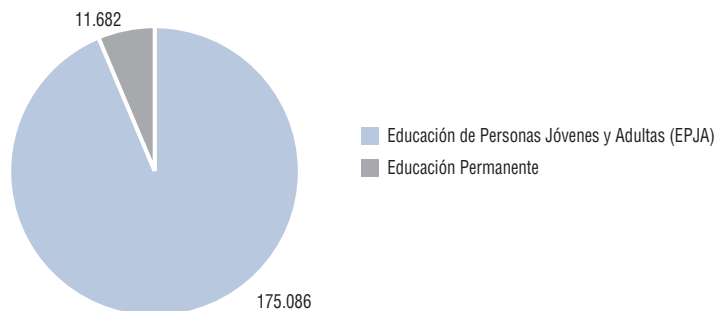
Gráfico 7
Número de estudiantes en Otros Programas de Educación Alternativa
(Gestión 2016, en número de personas matriculadas)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

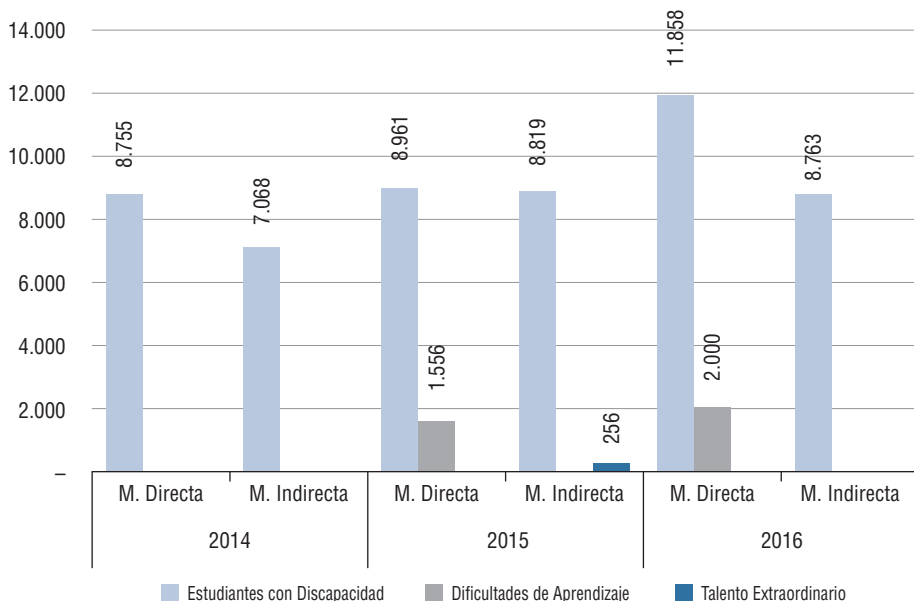
Gráfico 8
Número de estudiantes en Educación Alternativa, por programa
(Gestión 2016, en número de estudiantes matriculados)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

Gráfico 9
Número de estudiantes Educación Especial, por modalidad, 2014-2016
(En número de estudiantes matriculados)



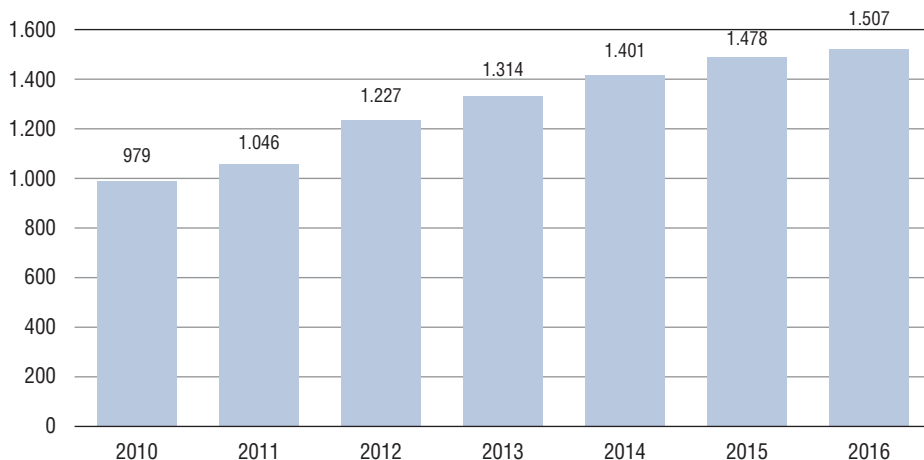
Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

En el gráfico 8, se presenta el número de estudiantes matriculados en Educación Alternativa, por programa, durante la gestión 2016 en relación de los que son parte del programa de educación para personas jóvenes y adultas y el de educación permanente, en el gráfico 9 se presenta el número de estudiantes en educación especial por modalidad de atención, distinguiendo a estudiantes con discapacidad, de aquellos con dificultades de aprendizaje de los de talento extraordinario.

El gráfico 10 presenta el número de maestros en educación especial entre 2010 y 2016, con un aumento en el tiempo importante, pero todavía limitado para las amplias necesidades que demandan la población; el gráfico 11, presenta el número de Estudiantes registrados con discapacidad, distinguidas por sexo, desde 2011 a 2019, como en gráfico 12 los estudiantes registrados con discapacidad por área de residencia. En los gráficos del 13 al 21, se brindan estadísticas que dan cuenta de los estudiantes con discapacidad, sean estos presentados por dependencia administrativa, sea que se trata de instituciones públicas o privadas, o verificando niveles en la educación regular, o por departamento, sexo o área de residencia.

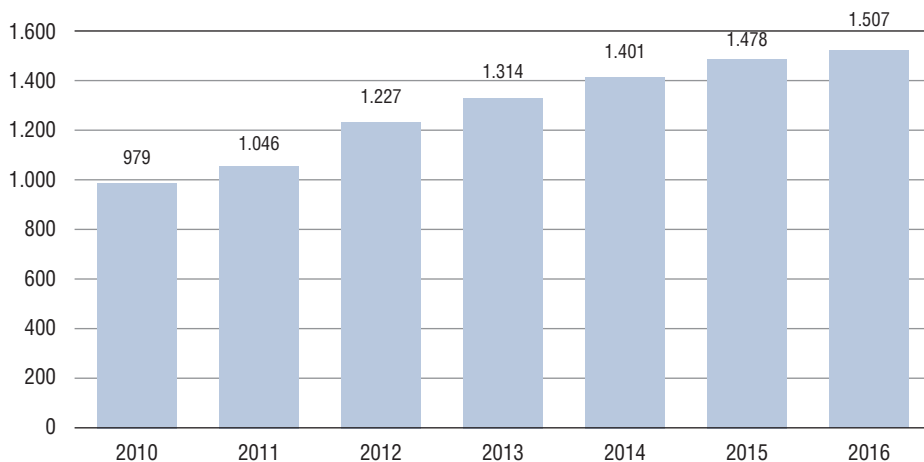
Gráfico 10
Número de maestros en Educación Especial por año, 2010-2016
(En número de estudiantes matriculados)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

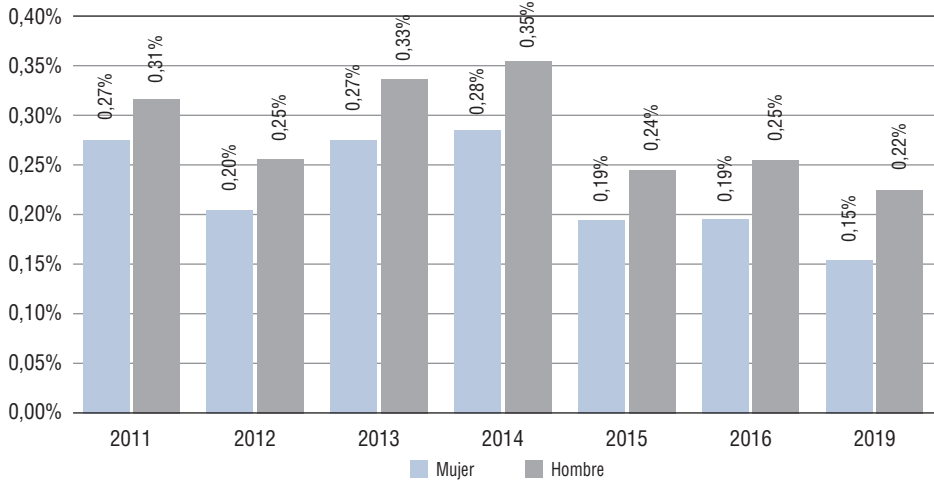
Gráfico 11
Número de maestros en Educación Especial por año, 2010-2016
(En número de maestros)



Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

Gráfico 12
Estudiantes registrados con discapacidad, por sexo, 2011-2019
(En porcentaje)

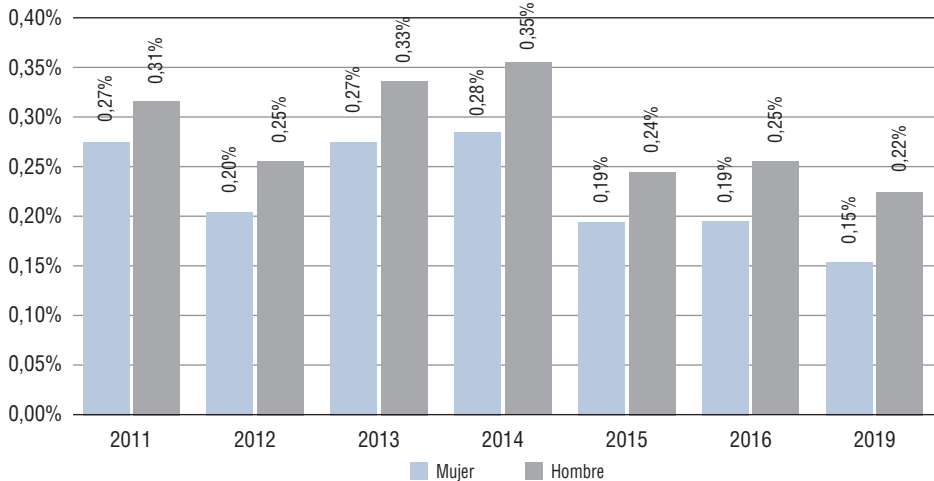


Fuente: Sistema de Información Educativa, datos disponibles en www.sie.gob.bo.

Elaboración: Propia.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

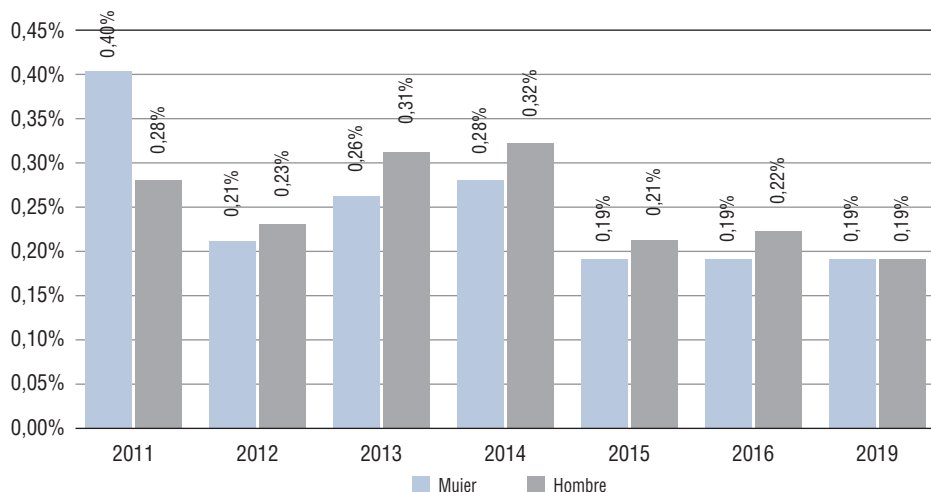
Gráfico 13
Estudiantes registrados con discapacidad, por área de residencia, 2011-2019
(En porcentaje)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

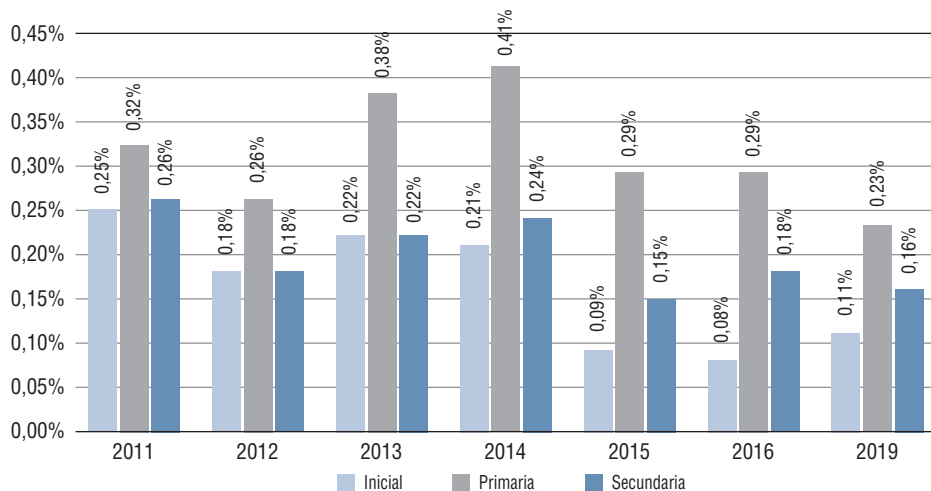
Gráfico 14
Estudiantes registrados con discapacidad, por dependencia, 2011-2019
(En porcentaje)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

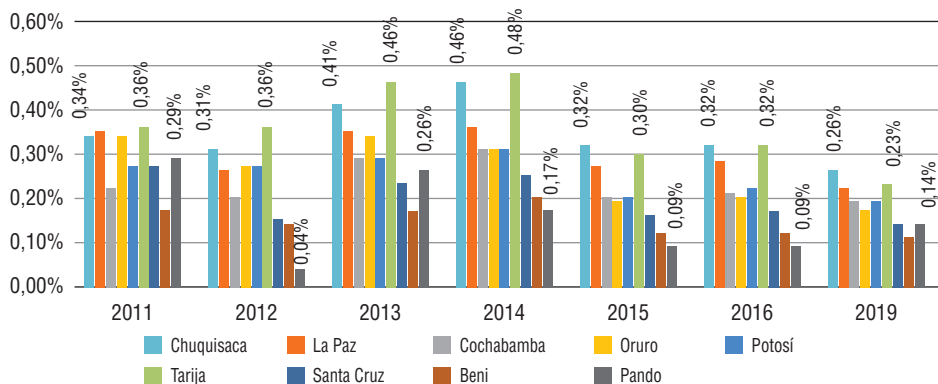
Gráfico 15
Estudiantes registrados con discapacidad, por nivel, 2011-2019
(En porcentaje)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

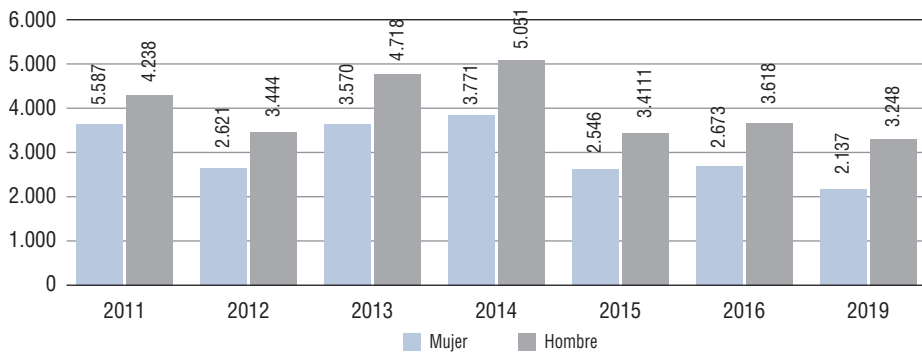
Gráfico 16
Estudiantes registrados con discapacidad, por departamento, 2011-2019
(En porcentaje)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

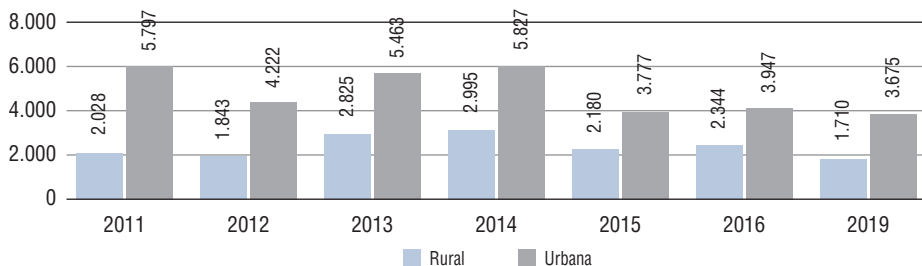
Gráfico 17
Estudiantes registrados con discapacidad, por sexo, 2011-2019
(En número)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

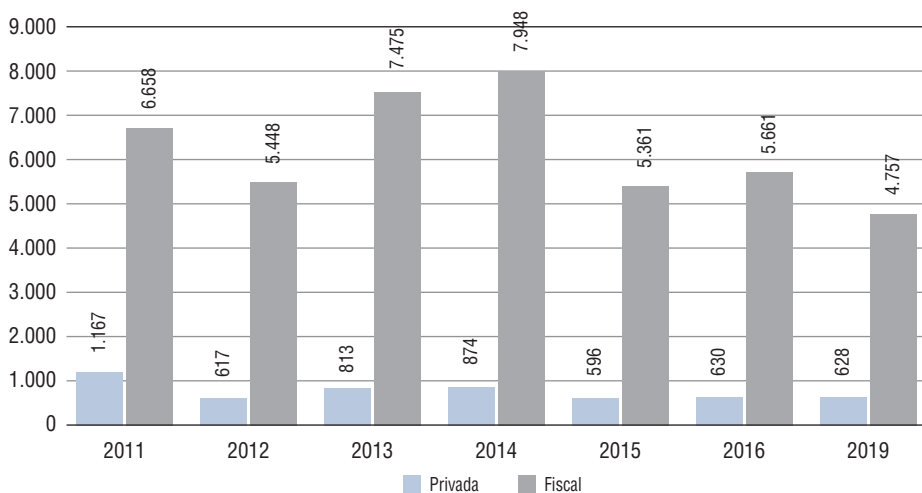
Gráfico 18
Estudiantes registrados con discapacidad, por área de residencia, 2011-2019
(En número)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

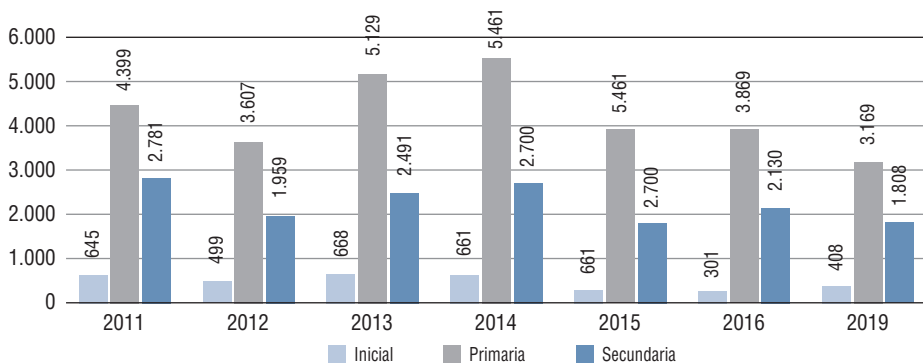
Gráfico 19
Estudiantes registrados con discapacidad, por dependencia, 2011-2019
(En número de personas matriculadas)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

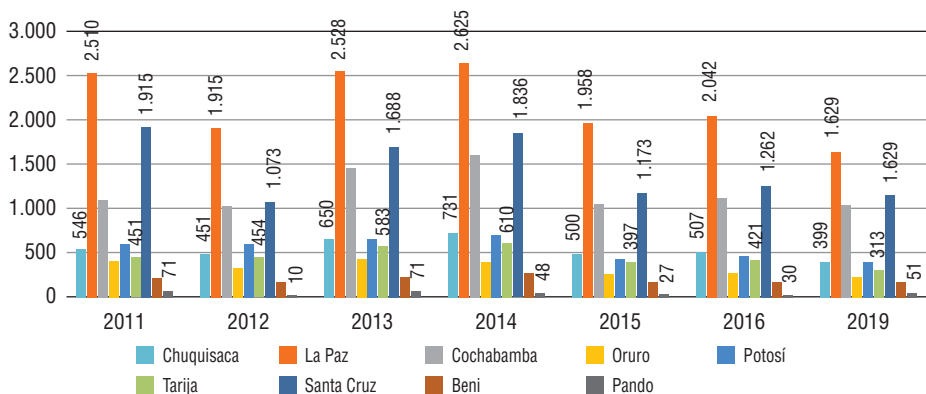
Gráfico 20
Estudiantes registrados con discapacidad, por nivel, 2011-2019
 (En número de estudiantes)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

Gráfico 21
Estudiantes registrados con discapacidad, por departamento, 2011-2019
 (En número de estudiantes matriculados)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley 070 (Primaria de 1° a 6° y Secundaria de 1° a 6°). Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

Los datos anteriormente presentados tienen la limitante de actualidad, que relacionan un alcance a 2016, estos fueron obtenidos del informe del 10mo Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial; agosto 2019; Warisata, La Paz y Ministerio de Educación como parte de la presentación del módulo de Indicadores Educativos. Las cifras anteriormente presentadas dan



paso a cuestionar el aspecto inclusivo del del subsistema de educación especial y alternativa plurinacional. El concepto de inclusión, desde la mirada educativa, relaciona un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de “todos” los estudiantes; pretendiendo con ello, aumentar la participación de la comunidad, como tal, en el proceso formativo, la transmisión de contenidos, así como elementos y estructuras del sistema desde su institucionalidad y al acontecer de las escuelas, al interior de la dinámica del aula, a través de políticas locales y nacionales (Acedo, 2008; Dueñas, 2010; Juárez, 2010).

Referir inclusión, en educación, es asimilar –a su vez– tolerancia, respeto, convivencia, armonía y solidaridad, pero sobre todo, la aceptación plena de las personas en su gran heterogeneidad, con sus propias singularidades y brindar una accesibilidad a un derecho inalienable independientemente de sus condiciones, culturales, económicas, físicas, o cualquier otra; por lo un sistema educativo inclusivo debe asumir como principios al respeto y reconocimiento a la diferencia de los estudiantes y que se organiza de una forma flexible, a fin de atender a toda la diversidad, no solo desde la mirada discursiva, que se plasma en normativa, vinculando leyes y decretos, sino en la práctica educativa.

En el caso boliviano, poco sirve relacionar de manera enunciativa que “*El horizonte de la nueva educación boliviana es el Vivir Bien, basado en las cosmovisiones de los pueblos originarios de América Latina y el Caribe, que orienta la actividad educativa y plantea cubrir las necesidades básicas del ser humano, sin acumular riquezas ni explotar a los semejantes, trabajar y compartir en comunidad, en armonía con la madre tierra, a la que reconoce derechos como centro de la vida*”, como lo refiere la Ley 070; si no hay inclusión.

En Bolivia, según el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional (2012) en la Constitución Política del Estado Plurinacional en su Artículo 85, menciona que el Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo establecerá una organización y desarrollo curricular especial, sin embargo, como se analizará en la sección siguiente, en la consulta a profesionales que trabajan en el campo, las limitaciones, desde formativas a infraestructurales, son diversas, aspecto que pone en realce la debilidad del subsistema en la mirada de una inclusión plena.

En la práctica la educación especial y alternativa es excluyente, no pretende integrar sus componentes de manera sistémica, sino los maneja en modularidades desconectadas, no existiendo un nexo entre la educación regular y la especial y alternativa, menos entre la educación especial y alternativa y la superior, se tratan de caminos contrapuestos.



A ello suma la política integral de acción para personas con discapacidad, con reglamentaciones específicas, como la de 24.807/1997 o la ley general para personas con discapacidad N°223/2012, así también la Ley 3.284/ 2003 que proporciona los requisitos de accesibilidad de las personas con discapacidad a instruir a los procedimientos de autorización y reconocimiento de cursos y acreditación de las instituciones, en todo caso se relacionan procesos formativos aislados, que no hacen parte del sistema educativo, y que dan una mirada limitada de integración y respecto por el derecho a la educación, mostrándose como una educación segregadora.

Educación segregadora con una tendencia a la homogenización del alumnado, de miradas asimilacionistas, sin preocuparse por las necesidades y limitaciones de los estudiantes, si alguien no encaja en el sistema, sus oportunidades de lograr una educación de calidad, en el plano ideal son menores; se debería procurar integración plena y adaptación de recursos. En este sentido, la evaluación que el presente estudio brinda sobre el Sistema Educativo Plurinacional, y en particular sobre la Educación Especial y Alternativa, da cuenta de un cambio profundo hacia una verdadera inclusión, propiciando una modificación estructural para que todos entren, y la conexión responda a una dinámica de sistema - ahora está desconectado; por ahora las unidades educativas, públicas y privadas responden a esta segregación, se distingue a los alumnos normales y excluye a los diferentes, sin contar que existen necesidades educativas especiales, más que un sistema paralelo, inclusividad implica un proceso formativo para todos los estudiantes, sin distinción.

5. La educación especial y alternativa en la práctica

Si bien se puede ser muy crítico sobre la aproximación que brinda el Sistema Plurinacional a la EEEA, es necesario brindar un enfoque pragmático, que relacione la realidad del trabajo en la práctica, es por ello que se consultó a especialistas temáticos e ir más allá de la revisión documental y normativa, con una complementación mediante la consulta de profesionales que trabajan, en el día a día con la educación especial y alternativa, en vinculación con la educación regular así como la superior, indagando en las características de interrelación del subsistema con los otros subsistemas, en su nexos con la educación regular y superior en la práctica, relacionando limitaciones de acceso, disposición institucional de centros de apoyo, la mirada de inclusividad en la dinámica de aula, el paso de alternancia entre la educación especial y alternativa, la educación regular, y la educación superior y la inclusión mediante las adaptaciones curriculares.

Para el cometido se contó con el apoyo del equipo multidisciplinario de profesionales de áreas de formación en medicina general, nutrición, odontología,



fisioterapia, psicomotricidad, psicología, pedagogía, trabajo Social, apoyo específico al autismo, fonoaudiología, terapia ocupacional y asistentes de educación especial, quienes brindaron elementos importantes para el análisis, que se los relaciona a continuación, donde se hizo hincapié en el elemento neurálgico de la inclusión de personas con discapacidad, por su característica que vincula de manera directa la inclusión, más que en la educación de adultos o la de personas con talento extraordinario o con necesidades de aprendizaje particularizado. En respuesta, se solicitó que estas sean amplias, francas y en la medida de lo posible críticas y propositivas, respetando su anonimato, a razón del resguardo de su identidad en función de los comentarios vertidos.

En relación a las limitaciones de acceso a la educación regular por discapacidad como relación de inclusión en el sistema de educación especial y alternativa, mirando cuándo y cuando no se puede aceptar a un niño en la educación regular, dada su discapacidad, bajo que diagnóstico, a qué edad, en el entendido de que este puede ser un criterio segregatorio, los profesionales refieren que la educación regular es un derecho adquirido por cualquier niño, niña, bajo el Sistema educativo boliviano, el ingreso al primero de primaria es a los 6 años con una diferencia de dos años en caso de la presencia de alguna discapacidad siempre previa presentación de carnet de discapacidad y un informe multidisciplinario, que ellos, en su trabajo cotidiano dedican a atender. Refieren que quienes no podrían asistir a una escuela regular son los casos graves o con discapacidad severa, solo por su condición, en estos casos el Sistema Educativo Boliviano considera casos clínicos.

El proceso de integración educativa, normativamente relacionando el decreto 490, ha permitido que alumnos que tienen alguna discapacidad se integren en el sistema regular, sin embargo, este proceso que lleva más de una década sin el acompañamiento de formación a maestros regulares para tal cometido, lo que dificulta lograr la inclusión plena en la práctica. Una persona con discapacidad, según normativa, podría ser parte de la educación especial y alternativa desde la primera infancia hasta los 25 años de edad, distinto de la educación regular, donde no existe límite superior o inferior; la relación es que un niño con una discapacidad específica puede ingresar tardíamente a la educación regular, igualmente, siendo adulto mayor, puede seguir formándose.

En el trabajo especializado, refieren los profesionales especialistas, es necesario diferenciar el tipo y grado de discapacidad, es muy distinto el tratamiento en el proceso formativo de las discapacidades motoras y sensoriales, de las intelectuales o también relacionadas las mentales, de sus grados, que van de leve a severo. Relaciona, sin referente normativo, sino por la experiencia del trabajo con la población educativa del subsistema, que si hasta el tercero de primaria existen casos donde el estudiante con discapacidad mental severa no puede asimilar un



programa educativo, el maestro de aula debe realizar un informe, conteniendo una lista de cotejos de sus funcionalidades y su nivel de aprendizaje, en el que se encuentre, matizando sus dificultades y brindando una pauta propositiva para evaluar posibles cursos de acción; en la relación de los hechos, se encuentran casos donde puede tratarse de que el aprendizaje sea sumamente lento, sobre todo relacionando discapacidad intelectual de moderada para arriba, sin embargo, ello no quiere decir que necesariamente deban ser parte del subsistema de educación especial y alternativa, sino –más bien– se haga el mayor esfuerzo de integración al sistema regular, pero con el necesario acompañamiento pedagógico, que ahí es donde se relaciona el desfase anteriormente indicado, de que no se está dando las capacitaciones debidas para hacer ello posible.

Con respecto al ingreso de un niño con discapacidad el sistema de educación especial y alternativa, vinculando las instituciones a las que se deriva a un niño – y a qué edad se lo hace– en función de su discapacidad, los profesionales expertos señalan, como se vio anteriormente en el documento, que dentro de la educativa boliviana están los Centros de Educación Especial en toda Bolivia, estos centros son los que reciben casos con discapacidad, aunque los casos severos y/o extensos no están incluidos en sus programas. Bajo programas incluso podrían inscribirse desde el primer año de vida, en atención temprana, depende mucho del Centro y de la capacidad que tiene. Lo ideal es la inclusión al Sistema regular con el apoyo de docentes de Educación Especial.

Los profesionales especialistas dan cuenta que en la Escuela Especial se brinda atención educativa en modalidades directa e indirecta de acuerdo a un currículo específico con programas y servicios adecuados a las áreas de atención, entre las alternativas que se manejan, están las de derivarlos a un centro de educación alternativa, sin embargo, esta derivación no responde a un diagnóstico, sino, en muchos casos a la intuición de los maestros o de las autoridades educativas, incluso en respuesta al desconocimiento de los mismos padres de familia.

Es importante notar, que independiente de la normativa, la realidad da cuenta que existen estudiantes que asisten a la educación regular a la vez que son parte de los centros de educación especial y alternativa, como una anomalía fuera de norma, pero que responde a una necesidad, si bien cualquier unidad educativa regular debe ser inclusiva, lo lamentable es que no muchas tienen las capacidades de desarrollar programas adecuados de integración. Los profesionales expertos refieren que se requiere políticas que favorezcan el apoyo terapéutico junto a los procesos educativos, donde el acompañamiento de equipos multidisciplinarios sea el soporte profesional apropiado. Los profesionales consultados relatan muchas experiencias, que no por vinculación del Ministerio de Educación, sino por acompañamiento directo con las mismas escuelas, se ha dado un trabajo importante, ellos narran sus acercamientos con muy buenos resultados, destacando el trabajo comprometido de sus docentes y director de la unidad.



En la consulta se preguntó si en casos que un niño o adolescente que presenta una discapacidad puede lograr una titulación en el sistema educativo regular, y de ser el caso, como se da su paso a la educación superior; respondiendo que dependiendo el grado de discapacidad y el nivel cognitivo, un niño o adolescente sí podría llegar a una titulación en el bachillerato humanístico, aunque en nuestro medio esto no garantiza una profesionalización universitaria, la mirada de los expertos es que los Centros de Educación Alternativa, con un apoyo estatal importante, podrían ser la respuesta para una profesionalización más efectiva, señalando que el paso de una Escuela Especial hacia una escuela regular debería ser planificada, con un trabajo previo en Centros especializados, con los apoyos necesarios hacia el fortalecimiento de capacidades; la conexión de la educación regular, la especial y alternativa y la superior podría ser posible con un trabajo metódico y planificado para obtener un proceso educativo armonioso, situación, que por ahora, en términos generales, es de las principales debilidades que tienen la conexión entre subsistemas.

En la mirada anecdótica, los profesionales refieren de casos de éxito, donde se logra que estudiantes con discapacidad leve puedan lograr una titulación en la educación regular y eventualmente, procurar la educación superior, trátase de su inclusión en universidades, institutos a nivel técnico medio o técnico superior, pudiendo, en algunos casos profesionalizarse, incluso insertarse al mercado laboral; sin embargo, es importante relacionar que estos son pocos de los casos; más que la profesionalización, algunas metas a procurar en la práctica son las de vencer la independencia personal y propiciar un desarrollo curricular pleno, situación que se hace compleja, por los recursos escasos, la limitada infraestructura, la poca formación de capacidades en los docentes, y la mirada marginal que brinda el Ministerio de Educación a este propósito.

Los profesionales indican, dentro de los casos de éxito, que existe una mirada práctica de que necesidades muy específicas se las atiende con sumo cuidado en la educación especial y alternativa, hasta los 15 años, y luego el paso a un CEA, saliendo bachilleres a los 19 años o más, y con ello evaluar si una inserción al sistema educación superior es posible; pero es necesario hacer énfasis, que este camino, no es normado, sino es el que se transita por la experiencia del trabajo diario, el mismo no responde a un apoyo de la autoridad educativa, ni directrices que estén plasmadas en documento alguno.

Se consultó, en el plano ideal, sobre qué contenidos o aproximación debería comprender una adaptación curricular, cuándo debería darse la misma, a quienes; al respecto, los profesionales refieren que las adaptaciones curriculares son ajustes o modificaciones que se efectúan en las relaciones del día a día, principalmente en los diferentes elementos de las propuestas educativas en las escuelas que se deben desarrollar para cada niño a efecto de responder y satisfacer sus necesidades educativas especiales. Entonces estas adaptaciones deberían darse no solo a niños



con discapacidad, también a niños con dificultades de aprendizaje, a niños con algún trastorno y/o dificultades varias. Estas adaptaciones principalmente deben ser trabajadas con la familia y por supuesto que el personal que este en relación con esta población debería conocerlas.

Para una verdadera inclusión, se requiere de un fortalecimiento de talleres para la orientación al maestro, la adaptación curricular es un trabajo específico del maestro, quien se traza un objetivo factible a alcanzar para cada área o materia que corresponda; los profesionales expertos sugieren que una adaptación de trabajo comunitario sería lo más propicio, donde padres, estudiantes, maestros, autoridades educativas deberían trabajar de manera conjunta adentrándose y sensibilizando sobre la discapacidad procurando el desarrollo integral de los estudiantes, no se trata de contenidos aparte, sino, estos buscan la asimilación para alcanzar un objetivo; con situaciones particularísimas, en relación a necesidades puntuales, como es el caso del conocimiento de lengua de señas, o más en respuesta infraestructural, la señalética para discapacidad motora, pictogramas, adaptaciones institucionales, entre otras tantas, donde el apoyo a la diversidad, no solo en el aula como contenidos, sino en el cotidiano, con elementos infraestructurales necesarios. La inclusión en educación, para los profesionales expertos, conlleva muchos aspectos, que en práctica se materializan en una necesidad de atención continua y de cuidado, donde la realidad presenta una mirada no prioritaria en destinos de gasto o acciones concretas proveniente de las instituciones o autoridades educativas, por ello, que la normativa es importante, y relacionar en gran parte de su contenido textual al principio de la inclusión, la cual queda en nada, si la acción no está presente.

6. Conclusiones

Uno de los principales corolarios del presente documento es la mirada crítica de la inclusión en la Educación Alternativa y Especial, de manera particular, y en el Sistema Educativo Plurinacional, en su generalidad, relacionando procesos que deberían eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena, universalizadora, asumiendo principios de tolerancia, respeto, convivencia, armonía y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación plena. Esta aproximación se halla presente en la Constitución Política del Estado, así como en la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, sin embargo, en la práctica educativa, desde la mirada institucional en respuesta del ente en tuición de la Educación, que es el Ministerio a cargo, no existe una atención preocupada en ello, las limitaciones son diversas, y la desconexión entre subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional es evidente, con un descuido importante a la Educación Especial y Alternativa que debería responder a necesidades educativas importantes, por ello que una reestructuración podría ser un camino sugerido.



Reestructuración comprende una modificación organizada, que relacione a un sistema en interconexión con todas sus partes; por ello, que la mirada crítica que brinda el análisis del presente documento relaciona acciones específicas en torno a la Educación Especial y Alternativa, como el cuestionamiento a la centralidad de decisiones, descuidando las necesidades regionales en atención a grupos excluidos por la educación convencional, en el caso boliviano, el área rural, así como los departamentos más alejados del eje central: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, limitan su atención educativa, por lo que una descentralización administrativa de la educación genera prácticas desiguales de las normativas educativas; existen necesidades particularísimas en el proceso de formación y sensibilización de profesionales, tanto de los docentes de las aulas regulares, los profesores de apoyo, directores de unidades educativas y los mismos directivos de los centros de educación alternativa, que se extiende a la inclusión en el proceso formativo de estudiantes, padres de familia y la comunidad educativa en general.

Con ello, brindar medidas de apoyo para los estudiantes con discapacidad en la educación especial y alternativa, así como en la educación regular, buscando la integración de la educación especial y alternativa con la educación regular y la educación superior en miras de lograr modelos de inclusión donde se consideren los aspectos curriculares, la organizacionales y una metodológica viable. La falta de investigación en el tema que de un sustento empírico para mejorar el proceso de inclusión es necesaria, así como la incursión en espacios físicos pertinentes donde se puedan reconstruir la organización del aula y espacios educativos; los cuales requieren inversión económica estatal para mantener el personal y la infraestructura, implementado a su vez con materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados, sumando el trabajo colaborativo entre profesores, así como un equipo multidisciplinario de especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, entre otros técnicos y especialistas vinculados, como fonoaudiólogos, psicomotricistas, y expertos en temas más específicos o complejos, como la atención de espectro autista, síndrome de Down, atención en discapacidades complejas, que promuevan estrategias de enseñanza y aprendizaje, buscando la reducción del número de estudiantes en el aula, con la finalidad de dar atención de calidad e integral a todos.

La realidad del SEP, nos da cuenta de que estudiantes que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales, la pandemia lo demostró con claridad, el acceso al internet es limitado, la capacitación docente requiere de mayores esfuerzos para abordar planes educativos contingentes, los recursos son limitados, más aún si se relacionan asignaciones a gobiernos subnacionales, o se vincula destinos de gasto fuera del eje central; a ello suma las dificultades propias del proceso formativo, las cuales se encaran en aula, y por supuesto deben brindar claridad a una población de educandos con heterogeneidad amplia en sus formas de educación especial y alternativa.

Bibliografía

- Acedo, C.
2008 Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 5-16.
- Albornoz, E. R., & Lozada, F.
2015 La educación especial en Venezuela. *Memorias, retos y proyecciones*. *Educere*, 19(62), 215-230.
- Casanova Rodríguez, M. A.
2011 De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación educativa*.
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G.
2013 Educación especial en México. *Desafíos de la educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Dueñas Buey, M. L.
2010 Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Echeíta, G., & Duk Homad, C.
2008 Inclusión educativa. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Guajardo-Ramos, E.
2018 La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153.
- Gutiérrez Soplin, G.
2018 Educación inclusiva en el Perú.
- Henríquez, S. S., Azcárraga, M. G., & Cópola, L. B.
2012 Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.
- Hurtado, L. T.
2016 Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F.
2010 De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Liscano, R. E. G., Liscano, V. A. G., & Solano, M. E. L.
2017 Las nuevas reformas educativas en el Ecuador y su aplicación en educación especial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 2(5), 10-13.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. & Pedrals, N.
2009 Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del Piave en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 305-324.



- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Carlos Oyanedel, J., Redón, S., Salgado, M.
2018 Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26.
- Madrigal-Lizano, A. M.
2015 El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 197-211.
- Maingon Sambrano, R.
2007 Caracterización de los estudiantes con discapacidad.
- Míguez, M. N., Alvarez, T., Angulo, S., & Sánchez, L.
2019 Educación Especial y lo Especial de la Educación en Uruguay. Editora da Universidade do Estado do Pará, 18.
- Navarro Mateu, D., & Espino Bravo, M. A.
2012 Inclusión educativa, ¿Es posible? *Edetania*, (41), 71-81.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. & Calvo-Porrá, C.
2011 Análisis de las actividades de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-26.
- Ocampo, A.
2012 Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Orrú, S. E.
2006 Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. *Revista de educación*.
- Padin, G.
2016 La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva.
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M.
2014 Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa, 195-213.
- Rivera Morales, A.
2004 Educación especial, integración e inclusión educativa en México. In 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004), p 214-221. Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.



- Rodríguez, S. A. B., Delgado, M. O., Carballé, C. M. H., & Castro, C. O. Y.
2014 Inclusion educativa y Educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Ministerio de Educación.
- Rodríguez, R. F. B., & Saeteros, E. Z. D.
2017 Apuntes críticos y algunas contribuciones de la educación especial a la inclusión educativa. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: generando productividad institucional*, 5(1), 10-10.
- UNESCO
2018 Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo.
- Vain, P.
2003 Educación Especial: Inclusión educativa-Nuevas formas de exclusión (Vol. 49). Noveduc Libros.
- Viera, A., & Zeballos, Y.
2016 Inclusion educativa en Uruguay: una revisión posible.

Sistemas de conocimiento local como enfoque transversal para la planificación de la educación ambiental

Alcances y proyecciones en Bolivia

Álvaro Valverde Garnica. Ph.D.

Resumen

El currículo es un instrumento de planificación educativa de carácter prospectivo en constantes rutas de transición, donde la condición ontológica del sujeto como ente socio-epistémico, le permite poseer lazos de identidad y pertenencia socio-natural a su idiosincrasia y a su relación con un entorno inmediato en constante fragmentación y conexión, que lo llevan a enfrentarse a los paradigmas del conocimiento y de las corrientes hegemónicas en permanente discusión. Por tanto, el currículo establece una tentativa flexible de construcción y comunicación *adaptativa* sobre una serie de propósitos educativos, en este caso, de los procesos *formativos e indagativos en materia ambiental*, por lo que hoy en día, los abordajes de su atención en Bolivia, plantean anticipar las soluciones y generar productos de enseñanza - aprendizaje óptimos sobre una conjunción adecuada entre competencias y respuestas tanto planificadas como emergentes, frente a los problemas ambientales de la actualidad. En ese sentido, los sistemas de conocimiento local han actuado como el elemento que contextualiza una transversalidad con interdependencia frente a todas las disciplinas inmersas en la temática ambiental, pero las hace permeables según sus posibilidades educativas, aglutinando lo intelectual y lo moral, como un intento de concatenar un vínculo que establezca un conocimiento aprehendido y posible, pero, desde la simetría, la pluralidad y la integralidad. El enfoque transversal de la educación para la ecología y el ambiente se constituye, en consecuencia, como una apuesta para la intencionalidad de una educación holística, con lo cual se pretende integrar el estudio de las demandas y problemas bioculturales, económico-productivos y geopolíticos, a los escenarios y a las cuestiones complejas que dejan los resabios disciplinares de la temática ambiental, por lo que queda aceptar que existen múltiples visiones y/o realidades

para enfrentar sus problemas y que en su atención, se vienen constituyendo salidas y respuestas complementarias de la filosofía, la ciencia y la tecnología. En este camino hacia la integralidad de la educación con carácter prospectivo, se hace imperante plantear nuevas tendencias para un conocimiento adaptativo que desintegre los límites que imponen las disciplinas. Así, como indica Latour (citado por Arellano, 2007), es necesario desentramar la paradójica división de la ciencia que planteaba como único fin, comprender independientemente la naturaleza y la política para establecer las reglas de la vida social; pero, si la ciencia es la encargada de comprender la naturaleza y la política la encargada de regular la vida social, ¿con qué epistemología podemos abordar una integridad de la educación entre los aspectos naturales y políticos?

Palabras Clave: Sistemas de conocimiento, educación ambiental, Bolivia

1. Introducción

En este último tiempo, la construcción de un modelo de desarrollo en Bolivia ha tratado de comprender la integralidad del contexto sociocultural con los matices ecológicos diversos y presentes en nuestras regiones biogeográficas, asociando una serie de acciones que prioricen un menor despilfarro económico y un control energético adecuado a partir de la creación de bienes de patrimonio común, con el objetivo de reducir la presión ambiental a lo largo y ancho del país. Esta condición ha pretendido reconciliar nuestra relación con la naturaleza a partir de iniciativas políticas que apunten a dejar de hipotecar el bienestar de las generaciones futuras y a promover estrategias educativas que reduzcan el daño inminente generado por los patrones incontrolables de consumo y que han llevado a la sociedad boliviana, a una crisis ambiental.

Lo cierto es que la ecología, para constituirse en la fortaleza de este modelo socio-natural, considera que los límites de capacidad de carga de sus ecosistemas, han sido largamente superados de lo aceptable y que llegó la hora de una reconsideración respecto a nuestras prácticas ambientales, muchas de ellas de orden actitudinal y procedimental propias de la concientización y de la educación ambiental, lo cual implica también, superar las diferencias y los prejuicios entre la naturaleza, la economía y la cultura, y proyectar acciones ambientales integradas a los principios de lo que hoy se denomina: *Educación para la naturaleza basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. En efecto, la condición es clara cuando se revisa el ODS-4 relacionado a educación, misma que subraya: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, lo que implica alentar una mayor inclusión social, minimizando las perturbaciones económicas a la vez de enarbolar una racionalidad ambiental propia y con sentido de identidad a nuestros territorios.



Lo anterior se construye y se asume, siguiendo los ODS, bajo la lógica de los *sistemas de conocimiento local* que tanto han contribuido a la construcción y consolidación de marcos curriculares en el continente, específicamente en el contexto de la interculturalidad y su relación con los entornos inmediatos de acción adaptativa. En otras palabras, los Sistemas de Conocimiento Local (SCL) han alentado la incorporación de la temática ecológica y antropológica a los procesos de formación, investigación y extensión social de la educación en sus distintos niveles.

Aquello también se ve fundamentado por la capacidad de *asegurar que todos los actores de la educación adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible*, situación que hace expresa el ODS-4 sobre educación.

La educación en consecuencia, ha propuesto desde su función formativa, investigativa y de extensión social, exhortar una visión prospectiva en busca de anticipar el accionar de las cuestiones inmersas en la temática ambiental y socio-antropológica, y que en los últimos años ha girado alrededor de una serie de debates ideológicos, estratégicos y metodológicos, pero también epistemológicos y semánticos, por lo que la ecología y la cultura, han pasado a proponer un abanico complejo de ideas y actuaciones, teniendo siempre en cuenta, las relaciones íntimas que unen a los ecosistemas con las manifestaciones de orden económico y social.

Considerando lo anterior, el abordaje de los Sistemas de Conocimiento Local (SCL) han coadyuvado a la actualización y optimización del currículo educativo desde una posición que pretenda: a) *mapear actores, responsabilidades e intereses comunes en la temática formativa, investigativa y aplicada sobre ecología, medio ambiente y cultura*, b) *sistematizar la información de partida obtenida de la realización de diagnósticos desde una base académica, técnica e institucional para conocer el interés de los actores en formular y proyectar propuestas a favor del medio ambiente en los distintos niveles educativos*, y c) *priorizar las acciones que deben ser implementadas desde los currículos educativos para lograr la continuidad de los procesos formativos e indagativos a nuevas masas educativas con vocación y pertenencia de identidad tanto a un espacio como a un territorio*.

Es en concreto, un abordaje que busca acercarnos a una planificación óptima de la comprensión ambiental que deben asumir los actores de la educación en su conjunto y trasladar la vigencia y el reajuste de los Sistemas de Conocimiento Local (SCL) como enfoque transversal para desarrollar respuestas a la integración: ecología – sociedad, afianzando alternativas que declaren un convencimiento elocuente al carácter del *desarrollo* frente al *crecimiento* económico, que se sustenten en medidas orientadas a la *resiliencia*, o en su defecto, de *adaptación*



y/o mitigación, pero sobre todo, que estén dentro del marco de los *Objetivos del Desarrollo Sostenible*.

En ese sentido, el concepto de *Sistemas de Conocimiento Local*, que históricamente ha asentado sus raíces en la idea del conocimiento y la gestión tradicional o indígena de los espacios y territorios, ha adoptado una estrecha relación con la educación desarrollada en todos los niveles educativos para entender la conexión social con el ambiente y su dependencia económica basada en el aprovechamiento sostenible (y sustentable) de los recursos inmediatos, lo cual ha permitido que la población local, cree, incorpore e implemente modelos de gestión sobre la base de estos conocimientos locales y que en el marco de la adaptación curricular educativa, ha logrado, mediante métodos positivistas de prueba y error, pero también de interpretación lógica y de percepción, la comprensión de los ecosistemas como el sustrato esencial para la permanencia de la vida y de la armonía con el entorno natural inmediato, lo cual ha permitido entender las causas que originan su degradación, pero a la vez, también las medidas que podrían restaurar y mejorar el ambiente y la salud.

Además, desde el momento que se comprende la importancia de la concientización y la proyección de estudios científicos integrales para entender la función de los ecosistemas, la formación en educación ambiental en todos los niveles educativos ha transformado la manera de proyectar acciones y respuestas a la hora de tomar decisiones de orden político. Los conocimientos acumulados que fueron posibles a través de la transmisión de conceptos, teorías, estudios, prácticas y proyectos en el contexto educativo, han proporcionado a los actores de deliberación política, la capacidad de asumir una responsabilidad de sus acciones pero desde una forma y experiencia más científica, lo cual no hubiera sido posible sin considerar los avances de la educación ambiental y de la posibilidad de explicar sus alcances, gracias a los buenos oficios del conocimiento local.

En efecto, los sistemas de conocimiento local como enfoque académico, han proporcionado mayores elementos de observación continua de la naturaleza en el último en el país, desarrollando así, la capacidad para que los estudiantes puedan contextualizar y replicar los conocimientos que la ciencia muchas veces no logra ver, y que gracias a iniciativas como la creación de centros o institutos de investigación, ha sido posible trasladar la preocupación del daño ambiental a proyectos de investigación, innovación y desarrollo, pero formulados por jóvenes investigadores en todo el país.

Por lo anterior, hay una prevalencia en la academia a preguntarse desde un modo filosófico: por qué está sucediendo esto con el clima o la naturaleza, o por qué no se están reduciendo los indicadores de polución de cierto territorio donde generalmente habita población más vulnerable.

Esto ha llevado a la aceptación de que la planificación de la educación ambiental deba adoptar los sistemas de conocimiento local, como un enfoque mucho



más participativo que crea un interés creciente por combinar estos conocimientos locales con el conocimiento científico. Esta relación es prácticamente la base para desarrollar y formular propuestas de cogestión ambiental, pero desde una perspectiva educativa, con el objetivo de fomentar y concentrarse más en la acción práctica que en el cociente teórico formativo.

Ahora bien, un método de estudio que se propone a partir de los sistemas de conocimiento local como enfoque para renovar la planificación de la educación ambiental en el país, ha sido la *Valoración Participativa*, la cual no asume posiciones rígidas de opinión solamente a “expertos”, sino a todos los participantes que entiendan que el proceso de transformación de su realidad ambiental, se asume como un fenómeno del cual todos somos causantes del deterioro y por tanto, surge una responsabilidad desde las condiciones que sean posibles para contribuir a su atenuación, reducción o eliminación. La misma, es una idea consensuada que se plasma a partir de dos métodos tradicionales que históricamente han sido abordados en las ciencias de la ecología, y como no podía ser de otra manera, también en la antropología; es decir, la *Valoración Rápida de Ecosistemas* y la *Valoración Social Participativa*. Ambos se utilizan en la Gestión de Recursos Naturales y de Conflictos (sobre todo, en el ámbito rural), pero su adaptación también al ámbito urbano ha permitido que pueda desprenderse de lo tradicional a un elemento clave como enfoque para la educación ambiental: su función *transversal*.

En consecuencia, la *Valoración Participativa* ha servido en la mayoría de los diagnósticos ambientales, como una herramienta para recoger datos (cualitativos y cuantitativos) de la forma más rápida posible mediante la interacción de la población educativa local en su propio entorno y de ellos con los decisores técnicos, académicos y políticos. Es decir, busca combinar el conocimiento tradicional con el científico y obtener mejores resultados de diagnóstico para alentar las modificaciones pertinentes para la educación ambiental, y que han sido motivo de actualización de los currículos educativos, tal como se proyectó con la Ley Avelino Siñani, lo cual permitió que se hable de una complejidad mayor de la biología, agregando elementos teórico-prácticos y didácticos de la geografía, por ejemplo.

Ahora bien, se debe entender que, para considerar la *Valoración Participativa* como producto de los sistemas de conocimiento local, existen limitaciones, pero también una serie de potencialidades importantes. Primero, muchas de las investigaciones, diagnósticos, estudios integrales sobre ambiente y educación, han sido desarrollados por entidades de cooperación internacional y pocas veces con el soporte de centros de investigación dedicados a la temática, lo cual restringe el acceso a los resultados de estudios sobre el avance de la educación ambiental en el país, y de igual manera, están prácticamente dirigidas a profesionales y técnicos de formación en el ámbito de la sociología y la economía, los cuales tienen la característica de ser muy tecnócratas y no considerar a la población local a la hora de tomar decisiones.



Segundo, la complejidad o falta de claridad en las temáticas a abordar en la revisión de los intereses que motivan a todos los actores a estudiar sobre ecología, ambiente y cultura, están todavía desordenados y eso genera que las preguntas o cuestiones a abordar, no tengan un carácter disciplinar apropiado, y que muchos tópicos y líneas de investigación, sean afrontados desde lo formativo y lo investigativo con bastante confusión, lo cual ha generado este último tiempo, una baja calidad en la producción científica en el país en la temática ambiental.

Tercero, uno de los rasgos positivos de la aparición de alternativas de prospectiva estratégica ambiental, es que ahora si se pueden determinar ejes estructurales para que los docentes u orientadores, puedan plasmar adecuadamente su línea de formación e investigación y trasladar estas iniciativas a sus estudiantes, fomentándoles la posibilidad de integrar sus capacidades desde un marco óptimo y ordenado de abordaje científico a sus preocupaciones como habitantes de una localidad, porque muchas de las iniciativas que nacen en la temática de la ecología, provienen de la calle, del barrio, del distrito, del municipio, en sí, de la identidad a un lugar y por tanto, de su cuidado y protección (*oikos = casa*).

Frente a esto, los sistemas de conocimiento local han construido, a partir de la Valoración Participativa, el reconocimiento de que hoy en día, toda la producción científica y académica generada en los distintos niveles de educación en Bolivia, sean producto de la posibilidad de poseer conocimientos más profundos en la temática y por sobre todas las cosas, porque se han desarrollado procesos formativos e investigativos de educación ambiental con mayor inclusión, proyección y respuestas sobre el comportamiento que deben alentar los estudios sobre la preservación, conservación y manejo de los ecosistemas, y que este conocimiento tiene un valor práctico y social muy elevado a la hora de resolver los problemas desde la academia, especialmente desde la educación superior.

Lo cual, ha motivado que los sistemas de conocimiento local generen una cultura de formación e investigación, mucho más propicia para el planteamiento curricular de la educación ambiental en el país, fomentando, sobre todo:

- 1) La producción científica primaria sobre la base de diagnósticos bien fundamentados por ejes, atributos y variables de estudio, la cual es función de todos los orientadores y profesores de compartir a los investigadores y estudiantes, en la comprensión inmediata del entorno.
- 2) La integración de los valores ambientales, económicos, sociales, culturales y de las instituciones en la promoción de medidas que alienten un mejor abordaje de la educación para consolidar los avances y proyecciones de Bolivia, respecto a los Objetivos del Desarrollo Sostenible.
- 3) La continuidad de procesos de valoración participativa que han aportado en determinar las acciones y medidas de reciprocidad al momento de estudiar las



responsabilidades, compromisos y respuestas científicas - académicas que se extraen de los distintos estudios desarrollados en todos los niveles educativos.

- 4) La providencia de una mayor confianza en el conocimiento, información y experiencia local, producto de la manera en cómo interceden las disciplinas en sus posibilidades de inter, multi y de transdisciplinariedad y la manera como los sistemas de conocimiento local, a partir de la valoraciones participativas, han propiciado para la construcción de una ciencia más integral y que no sería posible sin la adecuación de los currículos educativos en el país, tal como lo establece en el ámbito de la educación latinoamericana, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

Por ello, es fundamental señalar que el método de Valoración Participativa ha aportado a la planificación educativa de la educación ambiental, considerando tres características muy importantes:

- El uso de la triangulación: Se refiere a la utilización de diversas fuentes, medios y métodos analíticos como forma de llegar a un diagnóstico de la situación, los cambios y tendencias de los ecosistemas en estudio.
- La búsqueda del óptimo de concertación lo cual implica cómo se determinan las temáticas de interés donde los entes de conocimiento local y científico a la hora de brindar salidas y respuestas científicas - académicas, definen y priorizan medidas e intervenciones con mayor rigor científico, lógico y estadístico, apoyando así, las decisiones políticas.
- La implementación de propuestas de gestión ambiental a partir de iniciativas educativas, que se han convertido en la base para establecer modelos de planificación del desarrollo, considerando: estrategias, políticas, objetivos y acciones puntuales y bajo escenarios, estableciendo medidas que se concreten en tiempo y espacio.

Finalmente, el aporte de esta iniciativa como enfoque para el replanteamiento de la educación para el ambiente, se refiere básicamente a que la aplicación de los métodos de Valoración Participativa como cimiento del uso de triangulación para la realización de un diagnóstico respecto a las temáticas que más se trabajan en el plano ambiental, desde la función formativa e investigativa de los niveles de educación formal (sobre todo Universidades de Bolivia), permite entender el rumbo que está tomando el país a la hora de tomar decisiones en el contexto político de la ecología y el ambiente, pero con la posibilidad de contar con proyectos generados por las casas de estudio con un sustento mayor que justifique el alcance de cualquier medida a favor de poblaciones sobre todo, más vulnerables en el país.

En ese sentido, desde el punto de vista académico, los alcances actuales en el país, traducen la importancia de la “educación ambiental” en planteamientos



que apuntan a una reestructuración ampliamente teórica, estratégica, metodológica y operativa para realizar investigaciones ambientales y procesos formativos a nivel de grado y posgrado, lo cual implica a la vez, fortalecer las plataformas ciudadanas para trabajar de manera coordinada en las agendas participativas que se articulan entre los distintos sectores de investigación, acción y decisión, lo cual pretende enfocar una propuesta alternativa y contemporánea que nos acerque a la comprensión y el entendimiento de nuestros espacios y territorios en constante transición hacia la convivencia efectiva.

2. Objetivo

Considerando el abordaje de los *sistemas de conocimiento local* y su importancia en la constitución y comportamiento *curricular* respecto a la *educación para la ecología y el ambiente*, el presente documento pretender *exponer el avance del marco estructural y funcional que ha permitido repensar la educación formativa, investigativa y prospectiva orientada hacia la temática ambiental en Bolivia*, definiendo para ello, cinco (5) ejes integrales que dan cuenta de la necesidad de llevar la educación hacia un contexto transversal, multi, inter y transdisciplinario, en la medida de lo posible. Esta ordenación constituye un intento de bosquejar estudios más amplios, renovados y contextualizados en su integralidad para dar respuesta a planteamientos científicos pensados para la temática en cuestión. Los ejes que se han considerado, traducen el origen, evolución y tendencia de las temáticas formativas y líneas de investigación más revisadas, contextualizadas y aplicadas en los procesos de enseñanza - aprendizaje en los distintos niveles de educación el país. A seguir:

1. **AMBIENTE VERDE y ECOEFICIENTE:** El eje ambiental propone desarrollar mecanismos eficientes y participativos de administración, generar conciencia ambiental e involucramiento de la ciudadanía, y aprovechar los beneficios de la naturaleza para solucionar problemáticas identificadas. *Prevalecen los estudios de gestión y conservación del entorno natural como parte del desarrollo ecoeficiente.*
2. **SERVICIOS Y MOVILIDAD COMPACTA E INTEGRADA:** Este eje plantea controlar la expansión, maximizar el impacto positivo de la construcción e implementación de medios masivos de transporte organizado, y constituir un sistema de movilidad integrada y eficiente. *Prevalecen los estudios sobre acceso a servicios básicos y sociales, así como de crecimiento disperso y descontrolado de la mancha urbana como problemática en nuestros territorios, lo cual genera lugares segregados y poco eficientes para la distribución y abastecimiento de servicios para la sociedad.*
3. **ECONOMÍA SÓLIDA, INNOVADORA y COMPETITIVA:** Este eje plantea generar un entorno económico propicio para fortalecer la oferta y la demanda laboral, con un enfoque hacia los jóvenes y mujeres propiciando una economía diversa,



sostenible e innovadora como ejes de desarrollo. *Prevalecen los estudios orientados a la resiliencia económica como parte del fortalecimiento de los sectores productivos y de la diversificación de líneas de negocios de manera responsable con el ambiente.*

4. **TERRITORIO SEGURO y PREPARADO FRENTE AL RIESGO:** Este eje plantea evitar la creación de nuevos riesgos, mitigar los peligros existentes y prepararnos para enfrentar las amenazas naturales y antrópicas latentes. *Prevalecen los estudios que determinan altos niveles de vulnerabilidad física y socioeconómica en nuestros territorios, que hacen que el riesgo se distribuya de manera heterogénea.*
5. **CIUDADANÍA EMPODERADA, INCLUSIVA y CON EQUIDAD SOCIAL:** Este eje responde a la necesidad de consolidar procesos participativos como vector del ejercicio democrático para validar el trabajo de la administración pública y facilitar procesos de corresponsabilidad entre los ciudadanos. *Prevalecen los estudios dedicados a fortalecer las capacidades institucionales y comunitarias para robustecer los procesos participativos y promover mecanismos formativos, investigativos y aplicativos efectivos que se vean reflejados en el espacio público.*

En la definición, aplicación y ajuste de estos ejes (Ver: Cuadro 1), recae la correcta comprensión de los cambios y complejidades que se dan en los ecosistemas naturales y económicos y que son necesarios de estudiar desde la ecología y el ambiente para traducirlos como procesos formativos y de indagación, por lo que su aplicación como proceso dinámico, inclusivo y participativo, siguiendo la lógica “*aprender haciendo*”, alienta una mejora continua en la formulación, gestión y evaluación de políticas e intervenciones tendientes a lograr las metas planteadas desde la educación ambiental.

Cuadro 1
Organización de ejes, objetivos, componentes e indicadores
de estudio en materia ambiental

N	Objetivos	Componentes	Indicadores
EJE 1. AMBIENTE VERDE & ECOEFICIENTE			
1	Poseer competencias respecto a la disponibilidad, cobertura, acceso y uso de servicios vinculados al agua en las ciudades.	RECURSOS HIDRICOS	1. Cobertura de agua 2. Eficiencia en el uso del agua 3. Eficiencia en el suministro de agua 4. Disponibilidad de recursos hídricos
2	Monitorear adecuadamente las emisiones de partículas suspendidas y dispersas en el aire, así como GEI.	AIRE	5. Control de la calidad de aire 6. Concentración de contaminantes en el aire
3	Disponer de alternativas de energía ecoeficiente y amigable con el medio ambiente para satisfacer las necesidades de la sociedad.	ENERGÍA	7. Cobertura energética 8. Eficiencia energética 9. Energía alternativa y renovable

N	Objetivos	Componentes	Indicadores
4	Poseer competencias para estudiar la disponibilidad de recursos naturales, incluyendo variables de calidad y cantidad.	ECOSISTEMAS	10. Disponibilidad 11. Acceso 12. Distribución 13. Uso
EJE 2. SERVICIOS y MOVILIDAD COMPACTA e INTEGRADA			
5	Determinar la facilidad y grado de acceso seguro a servicios de orden social y básico establecidos y emergentes en el sector urbano y periurbano.	SANEAMIENTO	14. Cobertura de saneamiento urbano 15. Tratamiento de aguas residuales 16. Efectividad del drenaje 17. Cobertura de recolección: residuos sólidos 18. Eliminación final de residuos sólidos 19. Tratamiento de residuos sólidos
6	Determinar el acceso, tratamiento y control en la temática de la salud.	SALUD	20. Nivel de salud 21. Provisión de servicios de salud
7	Considerar el alcance de objetivos de mediano y largo plazo en la temática educativa e incidir en la inclusión de los sectores minoritarios.	EDUCACIÓN	22. Calidad educativa 23. Asistencia escolar 24. Educación superior
8	Establecer competencias y atributos, garantizando la seguridad y el bienestar de la sociedad.	SEGURIDAD	25. Grados de violencia ciudadana 26. Confianza ciudadana en materia de seguridad
9	Determinar la problemática del transporte, consensuando espacios para la conciliación y acuerdos mutuos en beneficio de la sociedad.	MOVILIDAD y TRANSPORTE	27. Infraestructura de transporte balanceado 28. Seguridad vial 29. Grados de congestión de tráfico 30. Demanda y oferta equilibrada 31. Planificación del transporte público
EJE 3. ECONOMÍA SÓLIDA, INNOVADORA y COMPETITIVA			
10	Contrastar, tabular y estudiar los sesgos existentes en los sectores periurbanos con mayor énfasis.	DESIGUALDAD URBANA	32. Pobreza, migración y marginalidad 33. Género y generacionalidad. 34. Desigualdad de ingresos económicos.
11	Estudiar el desenvolvimiento del comercio formal e informal y evaluar los alcances de las Pequeñas y Medianas Empresas.	MERCADO LABORAL	35. Empleo Formal e informal 36. Desempleo 37. Crecimiento productivo de PyMES. 38. Desarrollo empresarial competitivo
12	Planificar el uso de suelo y ocupación de territorio en las ciudades de estudio.	USO DE SUELO	39. Densidad 40. Vivienda 41. Áreas verdes y de recreación 42. Seguridad Alimentaria
EJE 4. TERRITORIO SEGURO y PREPARADO FRENTE AL RIESGO			
13	Determinar la eficiencia y eficacia del uso de recursos para diversos propósitos económicos productivos, como parte de una evaluación integral del ambiente - territorio.	OCUPACIÓN DEL TERRITORIO	43. Productividad 44. Degradación 45. Capacidad de carga ecosistémica 46. Población económicamente activa 47. Medios de vida sustentable 48. Emprendimiento productivo 49. Producción alternativa y cadenas de valor
14	Determinar el grado de riesgo resultante de la naturaleza física y antrópica en las ciudades de estudio.	GESTIÓN DEL RIESGO	50. Amenazas climáticas: eventos extremos 51. Vulnerabilidad socioambiental 52. Riesgos a desastres naturales

N	Objetivos	Componentes	Indicadores
EJE 5. CIUDADANÍA EMPODERADA, INCLUSIVA y CON EQUIDAD SOCIAL			
15	Promover la gestión, participación y la toma de decisiones como respuesta a las necesidades de orden biocultural, sociopolítico y económico productivo, adecuadas para la gestión.	GOBERNANZA	53. Funciones clave de gestión pública 54. Entrega de servicios 55. Participación ciudadana en gestión pública 56. Acceso a la información pública 57. Representatividad sociopolítica
16	Cooperar la interacción gubernamental con la sociedad civil, en relación con la interacción de mutuo acuerdo de ayuda humanitaria, social y ambiental.	GOBERNABILIDAD	58. Rendición de cuentas a la ciudadanía 59. Control social de la gestión pública 60. Transparencia y prevención de la corrupción

Fuente: Rodríguez & Valverde (2021).

3. Estado Situacional de la Educación para la Ecología y el Ambiente

En la revisión, análisis y proyección del marco estructural que el Estado Plurinacional de Bolivia ha llevado a cabo para promover la educación orientada a la ecología y el ambiente en todos los niveles educativos, se evidencia que el abordaje más difundido y elaborado ha iniciado con adoptar desde la consistencia sociopolítica y biocultural, un marco de actuación que postula líneas bastante filosóficas pero con una ausencia pragmática justificada en las políticas nacionales de protección a la Madre Tierra. Todavía queda en la memoria el hecho de que el país haya sido sede de importantes eventos mundiales sobre ecología y ambiente, como el Encuentro por la construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica, o la Conferencia Mundial sobre Cambio Climático y Derechos de la Madre Tierra.

A partir de este punto de inflexión, se ha notado una transformación en los alcances curriculares, que como se mencionó, se ajustaron de acuerdo al potencial alcance de los sistemas de conocimiento local que contribuyeron a establecer la preservación, conservación y cuidado de la naturaleza y los recursos del ambiente desde una serie de acciones tendientes a incidir en el ámbito educativo, sobre todo, con la incorporación de la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en el que se postulaba la necesidad de orientar el desarrollo de la educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria, como un eje articulador, lo cual ha sido puesto en práctica a partir de diferentes experiencias educativas, como por ejemplo, el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) para maestras y maestros en ejercicio (Coronel, 2014).

En ese contexto, la adopción (o adaptación) curricular de la Ley 070, se constituye en un hito clave para comprender el abordaje científico, técnico y tecnológica que asumiría la temática ambiental en el marco de procesos formativos



y de investigación, subrayando para entonces, que la educación tiene un cociente productivo y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.

Sobre este principio, la Ley 070, también establece que la educación a partir de su relación con los sistemas de conocimiento local, debe alentar y promover prácticas en el orden científico, técnico, tecnológico y artístico, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originarias y campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

Lo anterior, sin duda justifica la importancia y contribución de la valoración participativa cuando de educación se refiere, dado que las experiencias en el campo ambiental dieron lugar a la constitución del modelo educativo socio-comunitario productivo, con un enfoque que revaloriza la identidad geográfica y cultural de todos los actores inmersos en la educación, y que en el intento, sean estos quienes recuperan sus prácticas sociales y productivas en razón de los sistemas de conocimiento local aplicados históricamente por los pueblos originarios y los sectores urbanos populares que conforman el poder social (Ministerio de Educación, 2010).

Esta revalorización de la identidad biogeográfica y cultural ha permitido que dentro de los contenidos educativos del currículo determinado para la temática ambiental, se promueva una mayor interrelación de asignaturas que anteriormente se las impartía de manera unilateral y que en el desarrollo de saberes y conocimientos de todos los actores de la educación, la característica principal era acercar a los estudiantes a la integralidad, como por ejemplo, el hecho de asumir la temática ambiental como una rama denominada “ciencias de la vida, tierra y territorio” en el que se planificaba una educación más holística y vinculante entre la biología, física, química y geografía, generando así, un diálogo mayor entre docentes y a la vez, entre gestores educativos.

Bajo esta consideración, no se dejaron esperar las adaptaciones de los PSP (Proyectos socio productivos) elaborados por diversas Unidades Educativas y que cada una, en su idiosincrasia, desarrollaron alternativas de transmisión de saberes y conocimientos con un alto rescate y valorización de la experiencia de vida comunal y familiar, de donde se extrajeron los elementos claves para proyectar las sesiones lectivas, de manera que la planificación curricular anual, bimestral y de desarrollo curricular completo, estaba garantizada, tanto por maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad en especial.

A ello, cabe mencionar que los principales abordajes a nivel de educación primaria y secundaria subrayaban la importancia de cuidar al ambiente de los residuos sólidos generados en la comunidad, pero la preocupación poco a poco



fue trasladando su importancia a la contaminación hídrica y la conservación de recursos naturales que brinda la naturaleza para el sustento de una vida sana y en armonía con el ambiente.

Posteriormente, las temáticas fueron ampliando su rango de interés e intervención, y poco a poco, la preocupación creciente por acceso a servicios básicos fue el punto de mayor indagación, sobre todo en comunidades urbanas, sumando a ello, la presión demográfica sobre espacios con mayor proyección de recursos y, por tanto, de mayor poder adquisitivo. Las experiencias de estudios ambientales para determinar la capacidad de carga ecosistémica a partir del año 2010 en ciudades como Santa Cruz, La Paz o El Alto coincidieron que la migración climática era una causa inherente a las oportunidades laborales y a una calidad de vida que represente una proyección también de acceso a servicios sociales: vivienda, salud, educación, entre otras.

Frente a lo anterior, y en circunstancias particulares como el caso de las ciudades de La Paz, Cochabamba y Tarija, también se establecieron lineamientos para fortalecer la temática de la gestión del riesgo, y es determinante rescatar en un principio, que los procesos educativos fueron acompañados de procesos de investigación-acción participativa, y es quizás uno de los acercamientos más estratégicos, metodológicos y operativos que se han visto en los últimos 10 años y que sin duda, se han constituido en materia de diferentes programas formativos en posgrado.

El fundamento es claro: la crisis del agua en 2016, los constantes eventos de deslizamientos, sequías, heladas, incendios y deforestación, sin dejar de mencionar los altos efectos de alteración en la masa glaciaria de los principales nevados del país, han llevado a la preocupación con mayor interés en las entidades de cooperación internacional que se han concentrado en apoyar al gobierno nacional en tareas emergentes y de planificación, donde el componente de educación se ha visto beneficiado por cursos, capacitaciones y programas de actualización en temas de vulnerabilidad y resiliencia eco-social frente a riesgos ambientales de orden natural y/o antrópico.

No obstante, también hay que reconocer que estos espacios de formación e investigación fueron bastante limitados para la masa crítica que cada universidad genera como parte de sus actividades y labores en sus centros de investigación, y que se vieron ausentes por el fenómeno de una impartición de temas y módulos más técnicos que científicos, y por tanto, los principales beneficiarios eran casi siempre funcionarios públicos y técnicos que en varios casos, no tenían relación con ciencias abocadas a tratar temas de ecología y ambiente, dejando de lado a estudiantes que esperaban una oportunidad para desarrollar investigaciones integrales.

En contraposición, se rescatan las iniciativas de instituciones que han apoyado el desarrollo de plataformas para promover espacios orientados a la educación ambiental. Las experiencias realizadas por ONG y Fundaciones han mostrado que la integración de sus propósitos a las acciones que llevan adelante las universidades

y sus centros de formación e investigación son tan importantes como las desarrolladas por el gobierno nacional o entidades de financiamiento y cooperación. Los avances en materia ambiental y las iniciativas de formación e investigación proporcionadas por instituciones como WWF Bolivia, FUNDESOC, FUND-ECO, Instituto de Ecología - UMSA, Conservación Internacional, CARE, CIAT, CIFOR, CIMAR, CIPCA, FAN, FCBC, Fundación Natura, Fundación PUMA, TNC, WCS, entre otras, han fortalecido los tópicos, temas y objetos de estudio a desarrollar a lo largo y ancho del país.

En razón de estas iniciativas público - privadas, es que muchas universidades en el marco de la educación posgradual han apostado por programas de formación en diplomado, especialidad, maestría y doctorado. Las temáticas alientan procesos orientados a la sostenibilidad (y sustentabilidad), así como al intento de transversalizar la ecología y el ambiente en procesos formativos donde hay un mayor peso en disciplinas que son partes de la ciencias de la ingeniería, ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias puras y naturales y ciencias de la salud, lo cual ha permitido que la mayoría de las universidades adscritas a la Comité Ejecutivo de Universidades Bolivianas (CEUB) así como las registradas en la Asociación Nacional de Universidades Privadas de Bolivia (ANUPB) poseen dentro de su oferta académica, diversos cursos posgraduales y con temáticas integrales que han apuntado a graduar a muchos profesionales en el territorio nacional.

De igual manera, es menester señalar que el abordaje de la temática ambiental ha determinado ampliar las redes de investigación y producción científica de Bolivia hacia el mundo, con acuerdos sobre proyectos de indagación que nacen exclusivamente en los centros de investigación y cuentan con el apoyo de programas de movilidad, estancia o beca posgradual para desarrollar temáticas vinculantes en universidad extranjeras. La posibilidad de acceso a becas de desarrollo académico y profesional, se ha convertido en la alternativa más requerida por los jóvenes bolivianos de seguir capacitándose en el plano ambiental, lo que ha permitido que muchos investigadores del país estén hoy en día, participando de seminarios, congresos, coloquios u otros eventos, mostrando los avances de investigación y lo que resta por desarrollar en el país.

4. Análisis tendencial de la Educación para la Ecología y el Ambiente

Este es el punto de inflexión para ajustar el porvenir de la educación orientada a la ecología y el ambiente, donde a partir de las realidades y las necesidades identificadas, se puedan desarrollar procesos formativos e indagativos con enfoque prospectivo para repensar las ciudades como espacios y territorios en transición, lo cual permita comprender el abordaje integral, sistémico, multicriterial y multidimensional, que hacen posible el ejercicio del rol democrático y participativo



de la sociedad organizada en la toma de decisiones públicas en materia ambiental, generando así, una mayor apertura hacia los diferentes mecanismos que fortalecen la gestión compartida de nuestras ciudades desde cualquier nivel de decisión.

Desde esta posición, es conveniente contextualizar cuánto y de qué manera se ha avanzado en el contexto nacional, tomando como punto de partida, los resultados y conclusiones del estudio realizado por la Embajada de Suecia y la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” en las ciudades de La Paz, Tarija y Santa Cruz de la Sierra respecto a la temática ambiental como parte del proyecto: Plataformas Municipales orientadas a la sostenibilidad y la resiliencia de ciudades en transición.

En efecto, el eje La Paz - Tarija - Santa Cruz de la Sierra, concentra la mayor cantidad de la población total del país, donde se acentúa el proceso de urbanización y el desarrollo económico productivo y social de Bolivia que se articula con los países del entorno (Perú, Brasil y Argentina). En ese sentido, la vulnerabilidad socioeconómica de Bolivia, dada esta realidad triangular, está caracterizada por el aumento de la población, mayor demanda de educación, salud, vivienda, servicios e insumos, como parte de una economía que alienta nuevas intenciones; pero en cuanto a ubicación de asentamientos humanos e infraestructura productiva y social en estas ciudades, las áreas están expuestas a mayores amenazas debido a la baja capacidad de sectores poblacionales para absorber el impacto de las mismas y recuperarse de éstas.

Asimismo, las dificultades se asientan con la demanda creciente de servicios básicos en estas ciudades capitales. A seguir: agua potable, alcantarillado, energía eléctrica, acceso a educación, salud, empleo y vivienda, por lo que el deterioro ambiental producido por la actividad económica no sustentable y los procesos acelerados de migración interna y externa, han ocasionado una mayor preocupación para los gestores urbanos. Por tanto, la baja capacidad institucional en los municipios ha estado caracterizada por la separación entre la planificación estratégica del desarrollo, la planificación territorial y la gestión del riesgo, evidenciando que los recursos humanos (técnicos, planificadores, especialistas de la gestión del riesgo), deben plantear medidas acordes a la condición técnica, tecnológica y científica, lo cual ha llevado a una pasividad en las acciones municipales de atención a la emergencia social para intervenir de manera adecuada en la gestión urbana, y así, conocer, medir y evaluar el desarrollo y avance en la temática ambiental (Valverde & Martin, 2019).

5. Análisis de consistencia y tendencia respecto a la temática

En el contexto de los datos que se tienen como resultado de la evaluación sobre el estado situacional y la proyección respecto a las principales instituciones públicas y privadas que atienden la temática de la educación, investigación y proyectos de desarrollo e innovación sobre ecología y ambiente, así como de las principales



temáticas y sus abordajes estructurales y funcionales puestos a discusión y trabajados por procesos de formación y asistencia técnica - científica, se ha visto que en este último tiempo, el propósito cercano es promover una mayor diversidad de espacios para discusiones educativas, didácticas y hoy por hoy, tecno-pedagógicas, a tiempo de establecer mejores interrelaciones académicas, técnicas y políticas que sirvan para sintetizar experiencias y aportar en las intervenciones adecuadas para cada territorio que se someta a un estudio aproximado, considerando todas las opiniones, percepciones y ponderaciones personales y colectivas de los actores inmersos en la ecología y el ambiente.

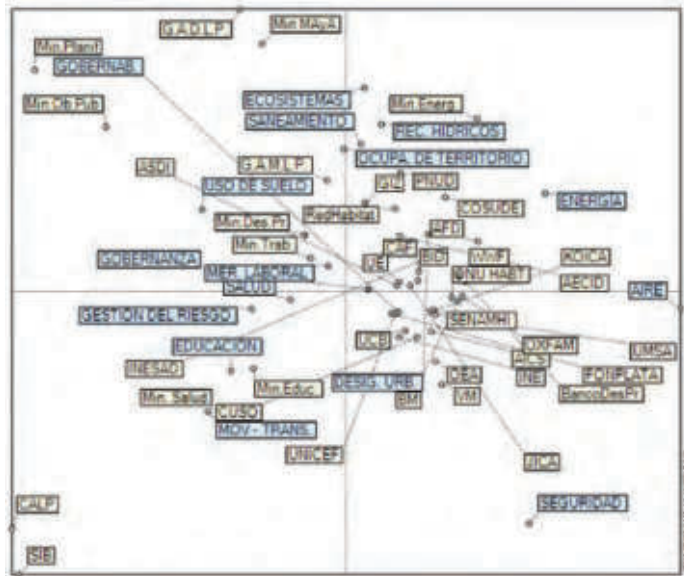
Evidentemente, el abordaje trata de justificar los alcances inmediatos realizados en el país, representados por la triangulación geográfica, económica y cultural de las ciudades de La Paz, Santa Cruz y Tarija, como se explicó anteriormente, de donde se pretende extrapolar algunos datos que subrayan el interés y el avance en materia, de modo que puedan entenderse dichas intervenciones como escenarios que probablemente pueden adecuarse a la totalidad del territorio nacional. Es un enfoque inductivo, sintético y proyectivo que lleva a entender el diagnóstico que se ha desarrollado con diferentes instituciones y sus principales acercamientos en materia, por lo que la información revela en cierta medida, cuales han sido los roles y de qué manera han aportado cada institución a la formación, indagación y formulación de proyectos de investigación y desarrollo en el campo del ambiente.

a. Instituciones impulsoras de la Educación para la Ecología y el Ambiente

En la práctica, para el análisis institucional, se consideró los resultados alcanzados por un estudio integral desarrollado por la Universidad Católica Bolivia (UCB) en el que se aplicó el método MACTOR¹ que propone una representación del conjunto de las posiciones que un grupo de actores posee sobre un conjunto de objetivos, donde se trata de descubrir la actitud de cada actor (favorable, opuesto, neutro o indiferente), sobre cada eje y por componente. La posición de cada actor en el plano cartesiano revela las relaciones de fuerza entre los actores inmersos en los territorios de *La Paz, Santa Cruz y Tarija*, donde se puede apreciar el *nivel de compromiso (implicación) y responsabilidad (capacidad)* que poseen respecto a cada eje, componente e indicadores planteados como criterio de orden para analizar la educación para la ecología y el ambiente, siguiendo las condiciones, cualidades y atributos de los sistemas de conocimiento local. A seguir:

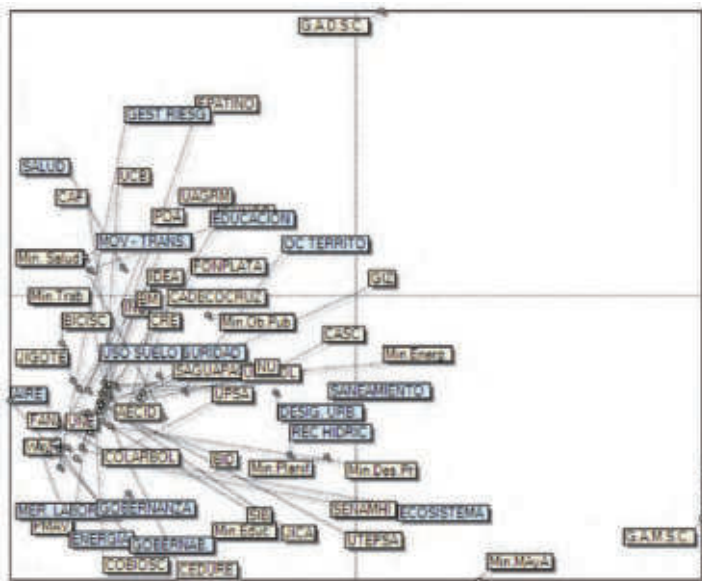
1 El método MACTOR (Método, Actores, Objetivos, Resultados de Fuerza), buscará valorar las relaciones de fuerza entre los actores y estudiar sus convergencias y divergencias con respecto a un cierto número de posturas y de objetivos asociados. MACTOR se enfoca fundamentalmente en la determinación de las motivaciones, conflictos y posibles alianzas estratégicas.

Figura 1
Relación Actores vs. Temas en Ecología y Ambiente (La Paz)



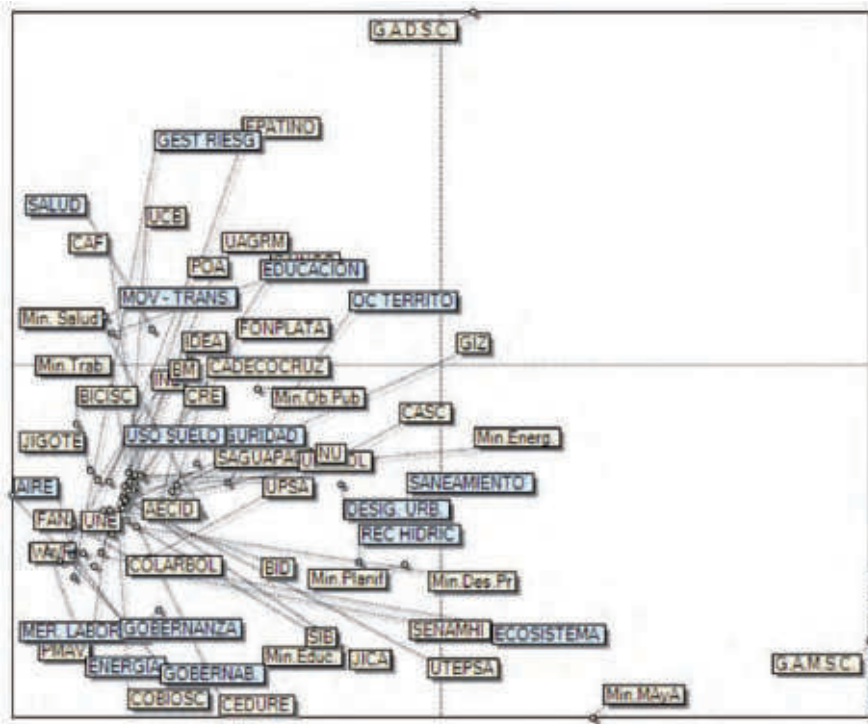
Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

Figura 2
Relación Actores vs. Temas en Ecología y Ambiente (Santa Cruz)



Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

Figura 3
Relación Actores vs. Temas en Ecología y Ambiente (Tarija)

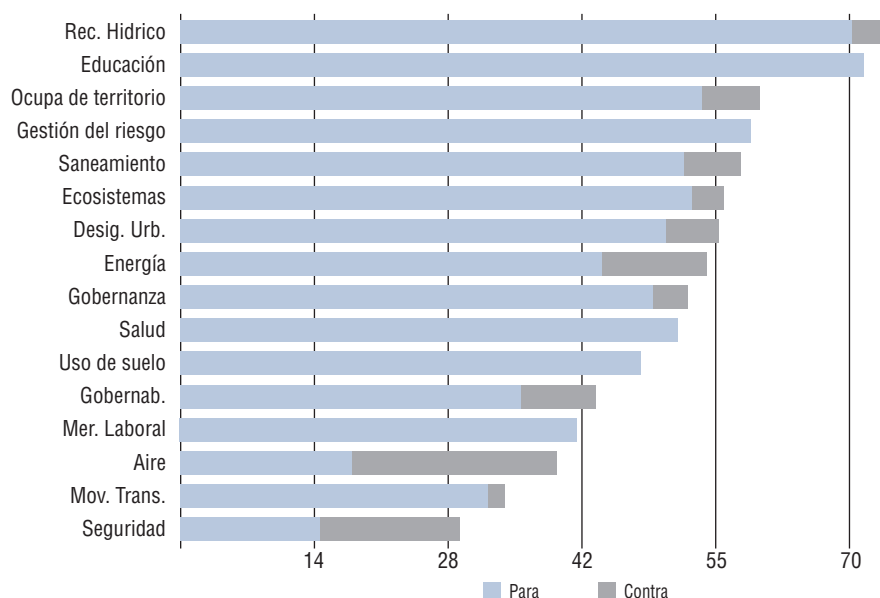


Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

De lo anterior, se puede extrapolar que las instituciones de mayor relevancia en las temáticas del estudio, por el grado de movilización (resultado del número acuerdos y desacuerdos) están distribuidas por el interés que representan para cada componente de estudio, y es que la concentración de instituciones versus temas de interés es bastante equitativa y subraya una correspondencia de *enlace* donde se aprecia instituciones o entidades de administración pública: Gobiernos Autónomos de orden departamental y municipal, así como instituciones del gobierno central: Ministerios del Ambiente y Agua, Obras Públicas, Planificación, Desarrollo Productivo, Energía, Educación, entre otros. En el caso de *actores de cooperación internacional*, se aprecia instituciones o entidades de cooperación internacional financiera y técnica: Banco Mundial, Unión Europea, BID, CAF, AECID, COSUDE, GIZ, entre otros.

No obstante, para un mejor abordaje estadístico respecto a las temáticas que tienen mayor influencia en su consideración tanto para los procesos formativos como indagativos en el país en la temática ambiental, se estableció un histograma de relación por importancia y atención en los territorios de estudio. A seguir:

Figura 4
Histograma de principales temas abordados en ecología y ambiente



Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

De lo anterior, se puede determinar que los principales temas recaen en: a) *recursos hídricos*, b) *educación ambiental (entendido como aplicación curricular)*, c) *ocupación del territorio*, d) *gestión del riesgo*, e) *saneamiento básico*, f) *ecosistemas*, g) *desigualdad urbana*, y h) *energía*; aspectos que coinciden con los principales reportes sobre programas de formación, tesis de grado y posgrado, así como de proyectos de desarrollo realizados por entidades públicas y privadas.

b. Temáticas de abordaje para de la Educación en Ecología y Ambiente

Las determinación de las temáticas abordadas actualmente en materia ambiental fueron establecidas sobre la base y la participación de todos los actores anteriormente constituidos en este ejercicio de análisis institucional, para lo cual, también se consideró los resultados alcanzados por el estudio desarrollado por la Universidad Católica Bolivia (UCB) en el que se aplicó un segundo método: COLOR INSIGHT² con todos los actores sociales, técnicos, académicos y políticos, lo cual permitió comprender un conjunto de criterios óptimos sobre los cuales se han ido

2 COLOR INSIGHT es un instrumento de gestión de la participación que permite recoger las percepciones de los participantes en un proceso prospectivo y trasladarlos en forma de cartas de colores.

formulando proyectos de intervención pero apoyados en dos condiciones: a) un *proceso formativo permanente - PFP*, de donde se escalaría por escenarios el interés de los estudiantes e investigadores respecto a las temáticas que hoy consideran pertinentes de estudiar y atender, y su confirmación o alteridad en el tiempo, y b) un *proceso de investigación participativa PIP*, donde los actores (de acuerdo al análisis anterior) establecen acuerdos y se convierten en fuerzas motoras para actuar sobre un componente de su especialización en el campo científico, técnico y tecnológico, dejando para las entidades competentes, el cumplimiento de sus competencias institucionales, políticas y de financiamiento.

La posición de cada actor ya luego en un examen de síntesis e inducción, revela que las intervenciones y medidas de importancia en los territorios de *La Paz, Santa Cruz y Tarija*, requieren de una atención emergente así como planificada, y es que en la mayoría de los casos, se aprecia una inminente compatibilidad entre los temas que requieren un abordaje científico, académico y político, sino también en el ámbito de las posibilidades económicas de responder a las diferentes iniciativas que emergen y se consolidan desde la academia. A seguir:

Figura 5
Temáticas de mayor abordaje en el eje:
Ambiente Verde y Ecoeficiente

Agua	Cantidad	45%	41%	9%	
	Calidad	59%	27%	9%	
	Práctica de uso	45%	41%	9%	
Aire	Calidad	36%	45%	14%	
	Impacto acústico	27%	32%	27%	
Energía	Acceso y cobertura	55%	27%	9%	
	Costo y eficiencia	50%	32%	14%	
Ecosistema	Degradación	32%	36%	18%	14%
	Restauración	45%	23%	18%	9%

Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

La priorización de temas de interés establece como medidas estratégicas de respuesta proactiva (planificada): *Agua* (Calidad & Cantidad) lo cual implica planificar a futuro, un monitoreo de agua para su óptimo aprovechamiento y tratamiento, de acuerdo a la tipología de uso. Igualmente, se induce que los actores muestran su preocupación por un adecuado sistema de disponibilidad, cobertura, acceso y uso de servicios básicos en las ciudades. Por último, se incorpora igual la variable *Energía* (Acceso, Costo y Eficiencia), que implica prácticas ambientales responsables para el uso adecuado de energía proveniente de combustible fósil,

así como de energía alternativa, en el territorio nacional. Respecto a las medidas de atención reactiva (emergente), se prioriza considerar la variable: *Ecosistemas* (Degradación & Restauración), que implica implementar de manera emergente, una estrategia de evaluación integral de impactos, daño y afectación en los sistemas socio-naturales urbanos; a la vez de priorizar una estrategia multicriterio para la recuperación y revitalización de áreas degradadas, implementando un sistema de alerta temprana para el cuidado de áreas de alto valor de protección y conservación. Por último, se puede apreciar la variable: *Aire* (Impacto Acústico), donde se hace preponderante realizar un monitoreo de la contaminación acústica para reducir o atenuar su impacto en la salud humana.

Figura 6
Temáticas de mayor abordaje en el eje:
Servicios y Movilidad Compacta e Integrada

Saneamiento básico	Disponibilidad, acceso cobertura y distribución	45%	27%	18%	
	Tratamiento	41%	18%	23%	9%
	Costo y eficiencia	41%	36%	14%	
Salud	Acceso, cobertura y atención	59%	23%	14%	
	Comunicación y difusión	41%	41%	14%	
Educación	Formación	45%	32%	9%	9%
	Investigación	55%	18%	18%	
	Extensión social	32%	32%	23%	9%
Seguridad	Atención de la violencia	27%	45%	27%	
	Bienestar social	41%	27%	18%	14%
Movilidad y transporte	Planificación vial	45%	41%	9%	
	Educación vial	50%	27%	9%	14%
	Seguridad vial	45%	27%	14%	9%

Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

La priorización de temas de interés en este eje, establece como medidas estratégicas de respuesta proactiva (planificada): *Salud* (Acceso, Cobertura y Atención) lo cual implica planificar a futuro, una serie de políticas y mecanismos de acceso a un servicio más eficiente y efectivo con la incorporación de distintas especialidades médicas y en atención a los sectores más vulnerables, sobre todo entendiendo la actual pandemia del COVID-19 donde se requiere proyectar campañas de concientización y educación para una salud inclusiva y con calidad, orientada a la prevención de enfermedades y a la generación de hábitos saludables de higiene y alimentación. De igual manera, aparece la variable: *Movilidad y Transporte* (Planificación Vial), lo que supone contar con un sistema de transporte masivo e integrado para alcanzar la cobertura y conexión de zonas céntricas y

periféricas en la ciudad. No menos importante y en tercer lugar aparece la variable: *Educación* (Investigación), donde se hace menester, crear o ampliar programas de innovación científica y tecnológica que alienten la transformación biocultural, sociopolítica y económico-productiva del ámbito urbano a partir de estrategias de movilización, intercambio y financiamiento de investigadores noveles. Respecto a las medidas de atención reactiva (emergente), se prioriza considerar la variable: *Seguridad* (Bienestar Social), lo que implica implementar de manera emergente, un conjunto de estrategias participativas para la promoción de acciones orientadas a la convivencia pacífica en comunidad, así como la variable: *Saneamiento Básico* (Tratamiento), donde se hace preponderante, instalar sistemas de tratamiento efectivo para la mitigación y el control de cargas contaminantes que pueden incidir sobre la salud humana.

Figura 7
Temáticas de mayor abordaje en el eje:
Economía sólida, innovadora y competitiva

Desigualdad urbana	Pobreza y marginalidad	45%	36%	9%
	Género y generacionalidad	36%	23%	27%
Mercado laboral	Emprendimientos productivos	41%	27%	18%
	Incentivos a la producción	45%	32%	9%

Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

La priorización de temas de interés en este eje establece como medidas estratégicas de respuesta proactiva (planificada): *Desigualdad* (Pobreza y Marginalidad) lo cual implica planificar una serie de estudios para potenciar las dinámicas de influencia-dependencia urbano-rural que permita alentar la provisión de servicios por igual, sobre todo, en áreas de mayor vulnerabilidad. De igual manera, aparece la variable: *Mercado Laboral* (Incentivos a la Producción), lo que supone contar con programas de financiamiento a emprendimientos de pequeñas y medianas empresas que promuevan actividades productivas responsables con el ambiente. Respecto a las medidas de atención reactiva (emergente), se prioriza considerar la variable: *Mercado Laboral* (Emprendimientos Productivos), lo que implica pensar en la promoción de fondos semilla para la proyección de emprendimientos productivos y comerciales de orden formal, así como la variable: *Desigualdad* (Género y Generacionalidad) donde es preponderante plantear una serie de estrategias integrales para el fomento al respeto de los derechos humanos en la consolidación de la participación de mujeres y jóvenes.

Figura 8
Temáticas de mayor abordaje en el eje:
Territorio seguro y preparado frente al riesgo

Uso de suelos	Áreas verdes y de recreación	41%	41%	14%	14%
	Áreas urbanizables	51%	23%	23%	9%
Ocupación del territorio	Asentamientos migratorios	45%	18%	18%	14%
	Gentrificación	32%	18%	18%	18%
Gestión del riesgo	Amenazas	41%	41%	9%	
	Vulnerabilidad	50%	32%	14%	

Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

La priorización de temas de interés en este eje establece como medidas estratégicas de respuesta proactiva (planificada): *Gestión del Riesgo* (Vulnerabilidad ambiental, urbana e institucional & Amenazas Climáticas) lo cual implica planificar a futuro, una serie de estudios que incorporen protocolos para la determinación de grados de exposición, sensibilidad y capacidad adaptativa de los sistemas socio-naturales. De igual manera, supone contar con protocolos para la identificación, prevención y control de amenazas a partir de ejercicios probabilísticos de ocurrencia de eventos extremos de clima. Respecto a las medidas de atención reactiva (emergente), se prioriza considerar la variable: *Ocupación del Territorio* (Asentamientos Migratorios & Gentrificación), lo que implica implementar de manera emergente, plataformas municipales de regulación de territorial para la disponibilidad, saneamiento y urbanización de nuevas áreas planificadas, así como se hace preponderante, plantear una serie de estrategias para reducir el impacto de desplazamiento que minimicen los asentamientos invasivos a sectores y barrios tradicionales de cada ciudad en el país.

Figura 9
Temáticas de mayor abordaje en el eje:
Ciudadanía empoderada, inclusiva y con equidad social

Gobernanza	Representatividad	36%	45%	14%	
	Receptividad	32%	36%	14%	14%
Gobernabilidad	Estabilidad y transparencia	55%	27%	14%	
	Eficiencia y legitimidad	45%	27%	18%	

Fuente: Universidad Católica Boliviana (2020).

La priorización de temas de interés en este eje establece como medidas estratégicas de respuesta proactiva (planificada): *Gobernabilidad* (Estabilidad y Transparencia) lo cual implica planificar a futuro, un sistema de atención permanente de información oportuna y suficiente como mecanismo para la rendición



de cuentas y el control social. De igual manera, aparece la variable: *Gobernanza* (Representatividad), lo que supone contar con mecanismos de participación ciudadana para la deliberación de políticas, estrategias y acciones vinculadas con la temática de la ecología y el ambiente. Respecto a las medidas de atención reactiva (emergente), se prioriza considerar la variable: *Gobernabilidad* (Eficiencia y Legitimidad), que implica implementar una institucionalidad de los consejos de consulta ciudadana de orden científico y tecnológico para la toma de decisiones cogestionadas y efectivas en el campo ambiental, así como la variable: *Gobernanza* (Receptividad) donde se hace preponderante, plantear una serie de mecanismos para la promoción de estrategias y acciones de arbitraje, mediación y consenso entre todos los actores involucrados y con competencias orientada a la educación para la ecología y el ambiente.

6. Balance crítico y reflexivo

Una vez revisados y expuestos los alcances teóricos como empíricos del estado de consistencia y tendencia sobre la *educación para la ecología y el ambiente* a partir del establecimiento de los sistemas de conocimiento local y la valoración participativa como elementos fundamentales para determinar los principales temas que llaman la atención a la comunidad científica y académica en el país, se concluye que en el orden de los ejes organizados y trabajados de acuerdo a su especificación, se hace evidente un acercamiento propicio a la transversalidad de las ciencias, disciplinas, tópicos y líneas de investigación que hacen del campo ambiental, una oportunidad para complementar y complejizar a la vez, el saber y el conocimiento en un afán de proyectar respuestas y soluciones frente a problemas cotidianos.

Esta transversalidad ha sido sin duda, uno de los elementos centrales de la propuesta pedagógica de la Ley de la Reforma Educativa de Bolivia en el pasado, y se ha asentado con su modificación a la Ley 070, que ha facilitado el abordaje educativo de intereses, necesidades y problemas de relevancia biocultural, económico-productivo y geo-político de nuestros territorios a lo largo y ancho del país. En efecto, el ejercicio y los resultados puestos a consideración en el presente documento, resaltan que las necesidad de formación e investigación son más perceptibles hoy en día en la temática, debido a que los distintos sectores de la sociedad demandan una atención que no sólo sea respondida por las instituciones que toman decisiones políticas, sino por entidades que contribuyen al soporte de las mismas desde su posición técnica, científica y académica; estamos hablando de un *enfoque de gobernanza de la educación* que se ha hecho preponderante a la hora de una mayor atención del desarrollo integral, sostenible y equitativo, en el marco de nuevas políticas y estrategias nacionales.



Es, en consecuencia, un enfoque que supera los criterios de parcelación y fragmentación del saber, los conocimientos, las lógicas, los valores y la ética, los sentimientos, las maneras de entender el mundo y el conjunto de relaciones sociales en un contexto específico; se refiere a una visión globalizadora y holística fundamentando la formación integral del sujeto capaz de responder a la problemática de su medio; redefiniendo la intervención metodológica en los procesos educativos, para una formación integral, rompiendo de esta manera los rígidos límites de las disciplinas tradicionales, resaltando que las preocupaciones sociales no son patrimonio de una disciplina en particular (Peredo, 2019).

De esta manera, la transversalidad como propuesta para acentuar el criterio de continuidad de la educación para la ecología y el ambiente, se constituye en un elemento clave que optimice el mejoramiento de la calidad educativa cuando se hable de ciencias de la vida y sus correspondientes integralidades: inter, multi y transdisciplinarias. La transversalidad contribuye a una enseñanza de conocimientos, actitudes, aptitudes y valores necesarias para proyectar el desarrollo y la práctica de acciones que permitan al país cumplir con los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

En la manera como se concrete esta transversalidad, surge adecuadamente, también la posibilidad de repensar los alcances del desarrollo frente al crecimiento, así como de las medidas que se potencializan para revertir los daños ambientales desde la mitigación y/o adaptación, o en su defecto, de aplicar la resiliencia eco-social, pero, sobre todo, de las inmensas posibilidades de actuar con consentimiento científico y que desde la semántica, nos permita contextualizar proyectos, investigaciones y procesos formativos más integrales y correctos en su elaboración e impartición.

Lo anterior nos lleva a revisar la resignificación de lo que estamos promoviendo y proyectando en materia de educación para la ecología y el ambiente. Vale decir: ¿Estamos logrando una proyección de temáticas adecuadas sobre una base sólida de conocimientos y direccionalidades propicias para alentar mayores esfuerzos de formación e investigación en la temática ambiental? La respuesta puede contener un elemento central: brindar mayor atención y relevancia a aquellos conceptos que poseen mayor significación social, logrando de esta manera, una correspondencia entre medidas e intervenciones adecuadas para controlar los problemas emergentes del entorno ambiental en cada territorio de estudio y su efectivización concreta.

Por tanto, esta posibilidad se acrecienta con llevar adelante una propuesta de *cogestión educativa con enfoque prospectivo*, la cual radica en solapar los principios de la gobernanza con los estudios de futuro, para que a partir de ciertos atributos y variables de orden organizativo, financiero, técnico y operativo, se logre un mayor y mejor progreso integral de nuestros territorios, lo cual implica estructurar, caracterizar, priorizar y accionar estrategias e intervenciones tendientes a configurar

y seguir una trayectoria de concertación, incidencia, movilización de recursos y continuidad, desde dos posiciones dicotómicas: a) sostenibilidad, crecimiento y adaptación / mitigación, o en su caso, b) sustentabilidad, desarrollo y resiliencia, como elementos de transición urbana, ambiental e institucional. A seguir:

Cuadro 2
Condiciones de transición para la concreción de medidas en estudios de ecología y ambiente

Corto plazo y espacio extenso	Largo plazo y espacio reducido
Sostenibilidad. Capacidad de alcanzar un bienestar social y económico estimando sus efectos inmediatos sobre el entorno natural y cultural del ambiente, obteniendo de ello, mayores recursos y resultados que sean valorados respecto a su disponibilidad, acceso y uso para proyectar la capacidad de supervivencia de las poblaciones por igual.	Sustentabilidad. Posibilidad de mantener procesos bioculturales, económico-productivos y sociopolíticos durante lapsos generacionales, obteniendo de ellos, mejores recursos y resultados para ser distribuidos de manera equipotencial para todas las poblaciones, sobre todo las que se hallan plenamente localizadas como vulnerables.
Crecimiento. Condición que incrementa la actividad económica con satisfacción social mediante la agregación de recursos materiales, financieros, tecnológicos y energéticos disponibles, para llevarla a corto plazo, a un estado cuantitativamente mayor.	Desarrollo. Proyecto movilizador de consenso debido a la construcción sociopolítica, la transformación económica-productiva y el equilibrio ambiental que ressignifica el realce de las potencialidades y limitaciones de los entornos y sus recursos, para llevarlo a largo plazo, a un estado cualitativamente mejor.
Adaptación / Mitigación. Intervención individual o colectiva que crea, modifica, adopta, atenúa o incrementa la recuperación dinámica de los sistemas siconaturales, debido a los cambios, incertidumbres, complejidades y conflictos, generados por las amenazas y vulnerabilidades en los entornos inmediatos, movilizando recursos humanos, materiales y financieros para implementar acciones efectivas.	Resiliencia. Capacidad atribuida a los valores y cualidades de un individuo o una colectividad, que se sobrepone y recupera con entereza ante cualquier condición adversa, superando los desafíos y saliendo fortalecidos de los eventos negativos, para contribuir a la transformación de su entorno biocultural, sociopolítico y económico-productivo en el mediano y largo plazo.

Fuente: Valverde (2019).

De lo anterior, es importante que la propuesta se constituya por ahora, en una idea de anticipación que pretende mejorar la calidad de vida frente a las condiciones bioculturales, sociopolíticas, educativas y económico - productivas actuales, por lo que apunta a atender las desigualdades que hoy en día contribuyen a la crisis ambiental - *pandemia, pobreza, patrones de consumo, mercados injustos, reinserción económica, generación de residuos* - entre otros daños colaterales (Valverde, 2019).

Lo descrito implica pensar en nuevas posibilidades y desafíos que enfrenten esta crisis, considerando: a) contar con *instituciones responsables y transparentes*, lo que exige nuevas *formas y prácticas de gobierno*, b) promover una mayor *interacción, comunicación y participación social* en los actores involucrados que deben responder al problema central y relacional de la condición fragmentada entre naturaleza y cultura, que la ciencia se ha encargado de dividir y profundizar, y c) estudiar y plasmar *visiones compartidas y acciones vinculantes* para llegar a



consensos entre partes interesadas, acelerando la promoción e implementación de *propuestas científicas y tecnológicas*, que movilicen recursos económicos y accionen la voluntad política para un progreso integral, incorporando sobre todo, el sentir de jóvenes y mujeres.

Enfrentar esta situación, supone considerar la adopción de una *gestión compartida, colaborativa y cooperativa* como elemento sustancial de la *gobernanza educativa para la atención de problemas ambientales*, planteado a partir de la idea *prospectiva* de ‘aprender haciendo’, donde una serie de procesos vinculantes entre la filosofía, la ciencia y la tecnología, nos permita comprender y mejorar la formulación, gestión y evaluación de *políticas e intervenciones educativas* pero en decisiones de orden ambiental - territorial, y que a la vez, nos recuerden que los sistemas de producción de conocimiento para ampliar los procesos formativos e indagativos en la temática de la ecología y el ambiente, han sido posibles proyectar a este estado actual, gracias a la intervención de los sistemas de conocimiento local.

Bibliografía

- Arellano, A.
2007 *De la epistemología de la ecología política latouriana a una epistemología de sustento antropológico*. En *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Coronel, F.
2014 *Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa. Vol. VI, N° 3.
- Peredo, M.
2019 *Propuesta para efectivizar la transversalidad de la educación ambiental en los contenidos curriculares educativos*. Tesis de Posgrado - Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier. Chuquisaca, Bolivia.
- Rodríguez, F. & Valverde, A.
2021 *Project logic for the reorganization of cities in transition. A hispanic american study*. In ELSEVIER Book: Inclusive, resilient, efficient and sustainable cities. A focus in Latino-America. Editors: Cristina Engel, Luis Bragança, Luisa F. Cabeza.
- UCB
2020 *Ciudades en Transición. Estudio Prospectivo*. Universidad Católica Boliviana ‘San Pablo’ - World Wildlife Fund (WWF) con el apoyo de la Embajada de Suecia en Bolivia. STIGMA, 2020.



Valverde, A.

- 2019 *Enfoque prospectivo para la investigación integral*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa. Vol. XII, N° 1.
- 2019 *Técnicas de prospectiva aplicadas a la investigación científica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa. Vol. XII, N° 2.
- 2019 *Prospectiva Territorial Urbana. Una estrategia de indagación y priorización para accionar intervenciones multicriterio en ciudades en transición*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa. Vol. XII, N° 3.
- Valverde, A. & Martin, D.
- 2019 *Ciudades en transición: estudio prospectivo de análisis multicriterial en Bolivia*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa. Vol. XII, N° 3.



Crecimiento de la mancha urbana en la ciudad de Santa Cruz.

Fuente: cao.org.bo



Actividad de Educación ambiental en colegio de Santa Cruz de la Sierra.

Fuente: interamericano.edu.bo



Centro de Educación Ambiental Bientefué de la ciudad de Tarija
Fuente: wwf.org.bo



Alumnos posan para una actividad del Programa de Educación Ambiental, Ciencia y Tecnología en la ciudad de Oruro en el año 2019.
Fuente: Página web del Ministerio de Medio Ambiente y Agua.



Investigación fotográfica sobre patrimonio natural en la ciudad de La Paz en el año 2020.
Fuente: bolivia.wcs.org



Centro de Educación Ambiental Municipal de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
Fuente: Página web del Gobierno Autónomo Municipal de Santa Cruz de la Sierra.

Educación en pandemia en Bolivia ¿Mayores brechas, mayor rezago?

Daniel Moreno, Ludwing Torres

Resumen

La llegada de la pandemia del COVID-19 detuvo la marcha de las actividades humanas en todo el mundo. Las restricciones, cuarentenas y confinamientos para evitar los contagios del nuevo coronavirus se impusieron en prácticamente todos los países, sumándose a los padecimientos que la gente empezada a sentir por la misma enfermedad. Uno de los sectores más afectados fue el de la educación, cuya modalidad principal depende de la interacción física de grupos de personas en las aulas; a consecuencia de esto, cientos de millones de estudiantes de todo el mundo vieron suspendidas sus actividades educativas. En Bolivia, las actividades educativas presenciales se suspendieron apenas iniciada la gestión 2020, y hasta finales de 2021 no se habían reanudado. Esto obligó a la adopción de modalidades no presenciales de educación, muchas de ellas basadas en el Internet; las grandes limitaciones que tiene el acceso a este servicio en el país tanto en términos de cobertura como en las brechas que condicionan su acceso se convirtieron en factores que obstaculizan la educación profundizan las desigualdades existentes. Esta problemática no ha sido resuelta por el Estado, que no ha podido hasta ahora generar políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes bolivianos. Esto ha resultado en rezagos importantes y acumulativos en los aprendizajes esperados y en la profundización de las desigualdades en acceso a educación de calidad, en un marco de incertidumbre sobre el futuro para el cual aún no se vislumbra una solución. El principal objetivo del presente capítulo es brindar evidencia empírica de la educación en pandemia; a través de un relevamiento de información primaria que combina métodos cuantitativos (encuesta telefónica) y cualitativos (entrevistas y grupos focales a actores educativos clave) de investigación, además de la revisión documental de interés se

muestra una ampliación de brechas en resultados de interés en cuanto a accesos, cobertura de servicios y avance de contenidos, así como desigualdades en llegada irrestricta a la educación en una mirada universalizadora, que no debería tener restricción alguna para toda la población.

Palabras clave: Educación en pandemia, brechas, desigualdades educativas, rezago educativo.

1. Introducción

La crisis sanitaria de 2020 relacionada con la pandemia COVID-19 ha tenido un gran impacto a escala mundial en las relaciones sociales e incluso condiciones de gobernabilidad de muchos países. Estos eventos han presentado una serie de desafíos para la educación en todo el mundo. En este sentido, el presente documento da a conocer el estado proceso educativo para los estudiantes durante 2020, identificando las acciones desarrolladas para que los estudiantes continúen con su aprendizaje dada pandemia.

La realidad de la educación boliviana es diversa y compleja y el conocer el efecto de las condiciones socioeconómicas, geográficas y culturales sobre el acceso a la educación y la continuidad educativa durante la pandemia en sus distintas modalidades es un reto particular, por ello que brindar una mirada sobre lo acontecido en 2020 en tema educativo, más específicamente en la mirada de la educación regular: inicial, primaria y secundaria conllevó un esfuerzo metodológico grande, aplicado a una realidad aún cambiante y con escenarios inciertos, implicando la generación de un volumen importante de información nueva sobre cuantificaciones y data sustantiva proveniente de actitudes, percepciones y dificultades de distintos actores del proceso educativo durante la pandemia, incluyendo de manera central las familias de niños, niñas y adolescentes y los profesores responsables de continuar el proceso educativo en un contexto tan desafiante y lleno de limitaciones.

El presente documento presenta, parte de dicho esfuerzo,¹ y debe ser considerado como una aproximación para entender una problemática que no ha terminado de evolucionar, y que por tanto es susceptible de ser influenciada a través de políticas y estrategias basadas en un análisis empírico sólido de la realidad. Ese es el fin último de este estudio, y es la base de su definición conceptual y de su estrategia metodológica basada en la aplicación de un componente cuantitativo y otro cualitativo de generación de información primaria y revisión de fuentes de información secundaria reciente y relevante para la temática.

1 El presente documento es parte de un estudio más extenso propiciado por el Ministerio de Educación y Culturas y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), titulado “Estado de situación de la educación de las niñas, niños y adolescentes en Pandemia”.

2. Contextualización de la educación en pandemia para el caso boliviano

Las medidas adoptadas por gobierno frente a la situación de pandemia definieron el curso de la gestión educativa en 2020, el cual relaciona, como un primer momento la suspensión de actividades educativas el 12 de marzo, declarando situación de Emergencia Nacional por la presencia del brote de Coronavirus (COVID-19) y otros fenómenos adversos mediante Decreto Supremo No. 4179, y el Circular 14/2020 del Ministerio de Educación, donde se suspenden las actividades escolares presenciales debido a la emergencia por el nuevo coronavirus aconsejando a los centros educativos que cuenten con medios virtuales de aprendizaje continuar sus actividades curriculares.

En el marco de la declaratoria de emergencia sanitaria nacional y cuarentena, el Decreto Supremo No. 4197, como una medida de emergencia, buscó otorgar por única vez el Bono Familia y establecer la reducción temporal de tarifas eléctricas, como un desahogo económico para las familias que sufrieron una drástica reducción de sus ingresos económicos dado el encierro temporal, hasta ese momento. En consecuencia, a menos de un mes después, mediante Decreto Supremo No. 4199, el gobierno declara cuarentena total en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, a razón de evitar el contagio y propagación del Coronavirus (COVID-19), en este caso, como única medida educativa, que no dilucida el continuar clases, o de qué forma hacerlo, solo da cuenta de una reprogramación de las vacaciones escolares.²

Las medidas gubernamentales subsecuentes dejaron de lado el tema educativo, priorizando el apoyo económico a las familias mediante bonos, es así que mediante Decreto Supremo No. 4210, se amplía el alcance del Bono Familia a los estudiantes del nivel de educación secundaria comunitaria productiva de las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio, y autoriza la transferencia público y privado al Ministerio de Educación. En tanto la continuidad educativa fue diversa, por un lado, algunas unidades educativas continuaron clases de manera diversa, a través de mandar algunas instructivas o contenidos por mensajes de texto, el uso de WhatsApp fue profuso; en el área urbana se empezó a considerar a plataformas educativas y las videoconferencias como alternativa para la continuidad educativa y en el área rural, en muchos casos, se dio continuidad presencial en el aislamiento de la comunidad.³

2 Ver nota de prensa: <https://bit.ly/2JYDOYe>.

3 El estudio “Estado de situación de la educación de las niñas, niños y adolescentes en Pandemia” da cuenta de las diversas modalidades y estrategias adoptadas para la continuidad educativa durante pandemia, por un lado, con datos estadísticos, provenientes de una encuesta telefónica de alcance nacional y formularios digitalizados en unidades educativas, y por otro lado a través de entrevistas y grupos focales a estudiantes, padres de familias y maestros.

La ampliación del plazo de la cuarentena total es dispuesta por el Parágrafo I del Artículo 2 del Decreto Supremo No. 4200, de 25 de marzo de 2020, hasta el día jueves 30 de abril de 2020, en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, en el marco de la declaratoria de emergencia sanitaria y cuarentena total (Decreto Supremo No. 4214). Teniendo al Decreto Supremo No. 4215, que, en conexión de la otorgación del beneficio social por pandemia, brinda el “*Bono Universal*” y amplía el alcance del “*Bono Familia*” a los estudiantes de unidades Educativas Fiscales y de Convenio del Área de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y de Unidades Educativas Privadas, con la mirada de que la educación prevé retornar a clases en mayo con ajustes en el sistema escolar.⁴

En contraposición del retorno a clases, más bien se amplía, nuevamente, la vigencia de la cuarentena por la emergencia sanitaria nacional del COVID-19 desde el 1 al 31 de mayo de 2020; y se establece la cuarentena condicionada y dinámica, en base a las condiciones de riesgo determinadas por el Ministerio de Salud, en su calidad de órgano rector, para la aplicación de las medidas correspondientes que deberán cumplir todos los municipios de Bolivia.

Es en este momento, más precisamente el 6 de mayo de 2020, que el Ministerio de Educación, anuncia por primera vez un “*nuevo diseño de la educación en Bolivia*”, donde se habría procurado una coordinación de trabajo conjunto con las juntas y federaciones de padres de familia del sistema educativo para combinar la educación presencial, cuando sea posible, para el retorno a clases, con la educación virtual a través de plataformas digitales y mediante la modalidad de educación a distancia a través de radio y televisión, pretendiendo la inclusión de 30 radios comunitarias y el canal estatal, Bolivia TV, además de un programa de capacitación en herramientas para educación virtual para 98.380 personas, entre docentes, profesores y educadores, que forman parte del Sistema Educativo en los nueve departamentos del país,⁵ además de convenios con empresas como Google, Microsoft, Cisco y Tigo.⁶

El 28 de mayo de 2020, mediante Decreto Supremo 4245, se decidió continuar con la cuarentena nacional, condicionada y dinámica hasta el 30 de junio de 2020, según las condiciones de riesgo en las jurisdicciones de las Entidades Territoriales Autónomas, manteniendo la suspensión temporal de clases presenciales en todos los niveles y modalidades educativas, y anunciando un “*Plan de contingencia educativa*”.⁷

El 6 de junio de 2020, de manera oficial, se habilitan las modalidades complementarias de la educación boliviana; mediante Decreto Supremo 4260, se

4 Al respecto, se sugiere revisar nota: <https://bit.ly/38okpJy>.

5 Ver nota oficial del Ministerio de Educación en: <https://bit.ly/3ort2bM>.

6 Revisar: <https://bit.ly/38mAoHW>.

7 Nota oficial del Ministerio de Educación en: <https://bit.ly/2MAJ8BQ>.

identifican modalidades de atención educativa normando la complementariedad de las modalidades de educación presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional.⁸ La implementación de dichas políticas no es inmediata y se da en un clima de circunstancias extraordinarias en los hogares y en las escuelas.⁹

Hacia el 26 de junio de 2020, cuando las nuevas modalidades de atención educativa no se habían logrado implantar en todo el territorio nacional, se sucede el Decreto Supremo 4276, de ampliación de la cuarentena nacional, condicionada y dinámica hasta el 31 de julio de 2020, manifestando el 2 de julio de 2020, que para las carteras de Estado de Salud y Educación, consideran imposible reanudar las clases antes de septiembre,¹⁰ para que al 31 de julio de 2020 se dé la clausura de la gestión educativa, bajo Decreto Supremo 4302, con complementación de Resolución Ministerial 0050/2020, que dispone la Clausura de la Gestión Educativa y Escolar de 2020 del Subsistema de Educación Regular, en todo el territorio nacional y la promoción de los estudiantes al curso inmediato superior.

A pesar del cierre de la gestión educativa, por elección de las familias e instituciones educativas, se brindaron clases complementarias en todos los niveles de la educación regular, hasta la finalización de año, considerando los últimos días de noviembre y primeros días de diciembre de 2020. Las autoridades educativas, en el momento dejaron abierta la posibilidad de que padres de familia logren acuerdos, situación que fue presente en las unidades educativas de administración privada, y en algunos casos en unidades educativas fiscales y de convenio.¹¹

El 18 de octubre de 2020 se realizaron elecciones generales en Bolivia, contando con nuevas autoridades y con la posesión de un nuevo Ministro de Educación, Culturas y Deporte en el mes de noviembre. En diciembre de 2020 se realiza el sexto encuentro pedagógico a razón de delinear las medidas que se aplicarán para garantizar las clases en tiempos de pandemia, estableciendo tres modalidades de atención educativa: a distancia, semipresencial y presencial, las cuales se implementarán en función de la situación de salud del momento.¹²

El lunes 18 de enero de 2021 se promulga la Resolución Ministerial 001/2021, como el instrumento técnico pedagógico y normativo que tiene por objeto regular los procedimientos de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la Gestión Educativa y Escolar, declarado - por el 6° Encuentro Pedagógico - como el “*Año por la Recuperación del Derecho a la Educación*”, iniciando

8 Ver nota de prensa de referencia: <https://bit.ly/3s2QZsj>.

9 Un ejemplo de la relación de eventos conflictivos se puede apreciar en la nota: <https://bit.ly/2XkWLHx>.

10 Nota: <https://bit.ly/3opxfwL>.

11 Ver: <https://bit.ly/3s9hY4j>.

12 Como referencia del 6° Encuentro Pedagógico, ver: <https://bit.ly/3d7HtOZ>.

clases el 1° de febrero de 2021, en la mayor parte del país en la modalidad a distancia, y en algunos casos en modalidad de atención educativa presencial.

Al momento de la redacción del presente documento, nos encontramos con tres cuartas partes de la gestión educativa de 2021 avanzadas, donde el rezago ocasionado por el intempestivo corte de la gestión 2020 todavía hace mella en el proceso formativo, por un lado las grandes brechas, como mostrará más adelante el estudio persisten, con diferencias marcadas en acceso a la modalidad educativa a distancia, ya sea por cobertura de internet, falta de equipo y limitaciones económicas de las familias; la atención educativa en área urbana, con más posibilidades de acceso al internet, es diferenciada de las clases en área rural, donde con relativa normalidad se está sucediendo una asistencia “casi” normal a las aulas. Existen contenidos curriculares de 2020 que no han sido plenamente cubiertos en 2021, como se mostrará en el documento, y que generan un desfase que debe ser superado.

3. Contexto regional y mundial de la educación durante pandemia

Según el “Estado Mundial de la niñez 2021” del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),¹³ relaciona las implicancias de la pandemia en la vida de los niños, niñas y adolescentes durante pandemia, dando cuenta de la afectación en su estado mental y –en muchos casos– la alteración de su proceso formativo formal, en la escuela, y con el aislamiento y las medidas sanitarias en el hogar.

El grupo regional de educación de América Latina y el Caribe (ALyC) brinda un panorama actual de los efectos del COVID-19 en los sistemas educativos de la región,¹⁴ indica que 74 millones de niñas, niños y adolescentes fueron afectados por el cierre total de las escuelas, relacionando cierres totales y parciales, con un dato complejo y a la vez de interés para la política pública educativa que indica que las matrículas escolares en todos los países de ALyC habrían reducido en 1.8 puntos porcentuales y producto del impacto sanitario 3,1 millones de niños podrían nunca volver a la escuela.

Los informes sobre la situación de la educación durante COVID-19, da cuenta de la respuesta educativa de UNICEF y los gobiernos en América Latina y el Caribe en la temática, en su último reporte del 18 de octubre de 2021 indica que 8 países de la región mantienen –a la fecha– escuelas completamente cerradas, 19 están parcialmente cerradas y 9 las han reabierto por completo. Solo en un país de la región las escuelas están en receso. Durante el último mes, el número de niños afectados por el cierre de escuelas ha disminuido de 86 a 74 millones, como resultado del inicio del nuevo año académico en muchos países y el progreso de

13 The State of the World's Children 2021: On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health. Ver: <https://uni.cf/3k8uWOv>.

14 Revisar: <https://bit.ly/2ZOcgw9>.

las medidas sanitarias con la vacunación masiva ha hecho que los sistemas educativos de los diferentes países consideren como una premisa la reapertura, se debe considerar que algunos países que estaban en receso académico ya iniciaron el nuevo año académico 2021-2022, como República Dominicana y San Vicente y las Granadinas, mientras que otros que tenían escuelas completamente cerradas desde la gestión educativa pasada, teniendo aperturas parciales, como son los casos de Belice, Anguila y Cuba. El reporte también indica que es importante señalar que, aunque algunos países aún no han abierto todas sus escuelas, los datos muestran que la mayoría de sus estudiantes ya están recibiendo clases presenciales, como Argentina y Chile, relacionando que también son notables los casos de Colombia, México, Bolivia y Paraguay, donde más de la mitad de los estudiantes de estos países ya se están beneficiando de las clases presenciales.¹⁵

El reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima que alrededor de 24 millones de estudiantes, desde el nivel pre primario hasta el universitario, corren el riesgo de no regresar a la escuela luego de la interrupción de la educación debido a COVID-19. Casi la mitad de ellos se encuentran en Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana. Este reporte indica que los estudiantes universitarios son los más afectados, debido a los costos relacionados con sus estudios; la educación preescolar es la segunda más afectada, mientras que en los niveles primario y secundario hay 10,9 millones de estudiantes en situación de riesgo, 5,2 millones de los cuales son niñas. El reporte también señala que existen factores socioeconómicos de plena vinculación con la educación que agravan la situación, considerando la necesidad de generar ingresos en las familias -sobre todo las más pobre-, el aumento de las responsabilidades del hogar, el cuidado de los niños, el matrimonio precoz y forzado y / o el embarazo no deseado en ciertos contextos o el temor al resurgimiento del virus.¹⁶

Es importante notar, que la UNESCO señala que aquellos niños que no tuvieron acceso a la educación a distancia durante el confinamiento son los que más rezago irán a sufrir, instando a los gobiernos y otros asociados a la preocupación educativa por pandemia a aumentar las inversiones y los esfuerzos para eliminar las barreras a la educación y tomar las medidas legales y políticas necesarias para hacer que los entornos escolares sean más propicios para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, enfatizando en: “la necesidad de abordar de manera proactiva todos los impulsores de la exclusión educativa y fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos frente a esta crisis sin precedentes”.¹⁷

15 Los informes sobre Informes sobre la respuesta educativa en ALC frente al COVID-19 se los puede revisar en: <https://uni.cf/3BIvPmJ>, el último reporte de octubre se encuentra en: <https://uni.cf/3mOWbQ1>.

16 Ver: <https://bit.ly/3nXfje0>.

17 Palabras de Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO en relación a una ponencia sobre la respuesta educativa del COVID-19.

El Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), mediante su División de Educación que comprende acción en los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) en todo América Latina,¹⁸ indica que el abanico de soluciones es muy diverso en la región, desde soluciones de aprendizaje en línea y otros medios digitales (redes sociales y plataformas), combinadas con enseñanza por televisión, radio, material impreso y guías de estudio, sin embargo relaciona educación a distancia, dista de que los sistemas educativos latinoamericanos estén preparados para ello, donde solamente Uruguay sería el único país de toda la región que cuenta con las condiciones digitales. El SIGED también refiere que el acceso a internet es tan importante como el ancho de banda o velocidad de internet para garantizar el aprendizaje en línea y en América Latina, tan solo el 33 por ciento de las escuelas posee ancho de banda suficiente, menos de la mitad de lo reportado en promedio en países de la OCDE (68 por ciento), con 8 de los 10 países de América Latina, menos del 15 por ciento de las escuelas rurales tienen acceso a ancho de banda o velocidad de internet suficientes.

4. Resultados encontrados

Los resultados que se presentan en este apartado provienen del estudio sobre el *“Estado de situación de la educación de niñas, niños y adolescentes en Bolivia en tiempos de pandemia”*, así como también de estimaciones provenientes de los datos de las encuestas de hogares, haciendo un paralelo, para el análisis, de la situación educativa antes de pandemia en 2019, y los datos en pandemia de 2020.

El estudio *“Estado de situación de la educación de niñas, niños y adolescentes en Bolivia en tiempos de pandemia”* emerge de la preocupación por garantizar la vigencia y el ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en el país bajo las condiciones desafiantes impuestas por la pandemia del COVID-19 y de la emergencia sanitaria que se derivan de ella. Y es que la suspensión de todas las actividades públicas y privadas, junto con las determinaciones gubernamentales asumidas de manera específica en torno a esta actividad, resultaron en una respuesta desigual y desordenada de los diferentes actores educativos que, particularmente desde lo local, intentaron garantizar la continuidad de la educación.

Pese a los avances logrados durante las últimas décadas, la sociedad boliviana sigue siendo una sociedad profundamente desigual, en la que los recursos, servicios y oportunidades para el ejercicio de los derechos están condicionados por múltiples factores que se entrecruzan y se superponen entre sí. El área de residencia, el nivel socioeconómico, la pertenencia étnico cultural y el sexo de las personas siguen siendo factores que generan desigualdad y determinan la calidad de vida actual y

18 Revisar: <https://bit.ly/3030D51>.



las oportunidades futuras de las personas. La educación no es ajena a esta matriz de desigualdades, y las diferencias en las condiciones en las que se da el proceso educativo, así como los resultados del mismo, reflejan estas características sociales.

Es en la consideración de la complejidad social que el estudio se enfoca en conocer no solamente las características generales del impacto de la pandemia sobre la educación en Bolivia, sino en buscar las diferencias que profundizan las desigualdades previamente existentes. La *situación de la educación de niñas, niños y adolescentes en Bolivia en tiempos de pandemia* debe entenderse, en verdad, como una realidad compleja y heterogénea, con diferencias marcadas por las desigualdades concretas que condicionan el ejercicio de derechos de los ciudadanos en el país, incluyendo el derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes.

El acceso a la educación durante la pandemia, así como la continuidad educativa y la calidad misma del proceso educativo en condiciones extraordinarias, dependen de las condiciones previas de cada familia y de cada unidad educativa en términos de infraestructura y acceso a recursos educativos. Pero también dependen de su interés y su disponibilidad para enfrentar el proceso educativo desde un rol protagónico al que no están acostumbrados y para el que no estaban del todo preparados.

Para la construcción del documento *“Estado de situación de la educación de niñas, niños y adolescentes en Bolivia en tiempos de pandemia”*, se aplicó un conjunto de técnicas de recolección de información primaria y secundaria enmarcadas en dos aproximaciones metodológicas complementarias. El diseño del estudio responde a una investigación de tipo integrativa, que por la complejidad del objeto de estudio acude a la complementariedad de enfoques cuantitativo y cualitativos, con una aproximación concurrente, procurando representatividad en consulta cuantitativa, y a la vez profundidad en mirada sustantiva de las diferentes unidades de análisis.

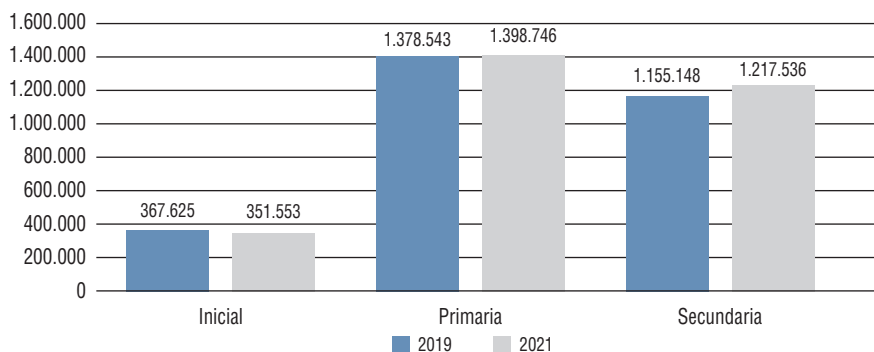
Además de la información primaria generada, en el estudio se empleó un conjunto de fuentes secundarias de información, entre las que pueden mencionarse:

- a) los datos generados oficialmente por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE), principalmente por medio de las Encuestas de Hogares, así como datos del Sistema de Información Educativa (SIE) del Ministerio de Educación;
- b) datos generados y sistematizados por UNICEF Bolivia como parte de su apoyo a la niñez y la adolescencia en el país;
- c) comunicados oficiales del Ministerio de Educación y otras autoridades responsables de la educación en Bolivia en distintos niveles;
- d) notas de prensa sobre la evolución del proceso educativo durante la pandemia en Bolivia.

El contexto en el cual viven los niños, niñas y adolescentes bolivianos incluye un conjunto de factores determinantes para su educación durante la pandemia, tanto dentro de sus hogares, como en las unidades educativas donde se educan y

en los espacios sociales donde viven. Esta sección presenta algunos de los factores de contexto más importantes para la continuidad y las características del proceso educativo durante la pandemia, tomando en cuenta los datos más recientes disponibles de fuente oficial, que por lo general son datos de las gestiones 2018 o 2019 (debido a que aún no existe información estadística oficial sobre la gestión 2020 ni desde las Encuestas de Hogares del INE ni desde el Sistema de Información Educativa). El gráfico 1 siguiente muestra la evolución de la cantidad de niños, niñas y adolescentes matriculados en el sistema educativo regular boliviano en 2019, el año previo al de la pandemia, y 2021.

Gráfico 1
Cantidad de niños, niñas y adolescentes matriculados en el sistema educativo regular boliviano en 2019 y 2021



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema de Información Educativa.

Nota: Datos preliminares para el año 2021.

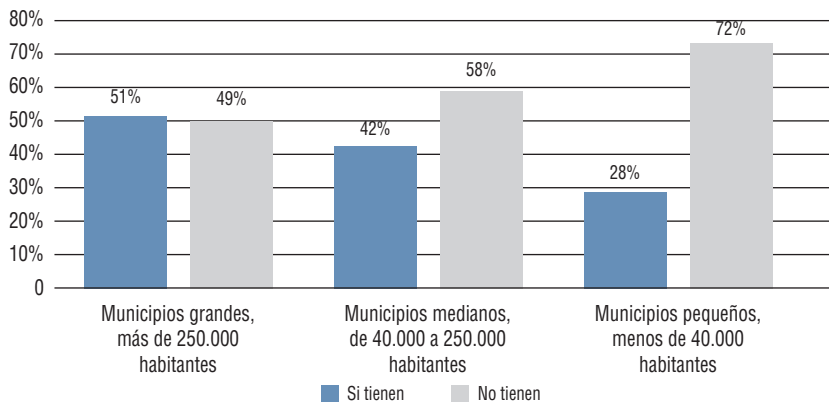
En términos del tipo de dependencia de las unidades educativas, los niños, niñas y adolescentes matriculados en unidades educativas del sector público o de convenio representan alrededor del 88 por ciento del total, y el 12 por ciento restante estudia en colegios privados.

Si bien la información para 2021 es aún preliminar, llama la atención que mientras la matrícula total de educación primaria y secundaria creció en ese período, como podría esperarse en cualquier período en el que hubo un crecimiento poblacional positivo, la matrícula de inicial se redujo después de la pandemia. La cantidad de niños y niñas inscritas en el primer nivel de educación escolarizada el año 2021 es menor a la que se registraba el 2019 antes de la pandemia. Si bien se necesita estudios a detalle sobre este tema para corroborar la hipótesis, parecería que el nivel más fuertemente golpeado por la pandemia es el inicial, y que muchos padres prefirieron no inscribir a sus hijos en un nivel escolar que aún es visto por algunas personas como opcional en un año difícil como el inmediatamente posterior a la emergencia sanitaria del COVID-19.

El acceso a dispositivos electrónicos es una necesidad de la educación semipresencial y de la educación a distancia que se da durante la pandemia del COVID-19. Por sus características de interactividad y simultaneidad, la mayor parte de las actividades de continuidad realizadas por las unidades educativas durante la pandemia tuvieron como soporte principal el uso de computadoras, tablets o celulares. La encuesta realizada en el marco de esta investigación permite aproximarse a la disponibilidad de este recurso para la educación en los hogares, de los NNA bolivianos que estudian en alguno de los niveles educativos.

Los datos recolectados en la encuesta muestran que un poco menos de la mitad de los hogares bolivianos con NNA en edad escolar tienen al menos un dispositivo electrónico que no sea un teléfono celular (computadora personal o tablet). 45 por ciento de los hogares entrevistados afirman que tienen al menos uno de estos dispositivos, pero una mayoría, 55 por ciento, no los tienen. Adicionalmente, 93 por ciento de los entrevistados afirma que al menos uno de estos dispositivos se emplea con fines educativos, lo que refuerza la idea de la importancia de estos dispositivos en el proceso educativo.

Gráfico 2
Disponibilidad de computadora o tablet en el hogar, por tamaño de municipio

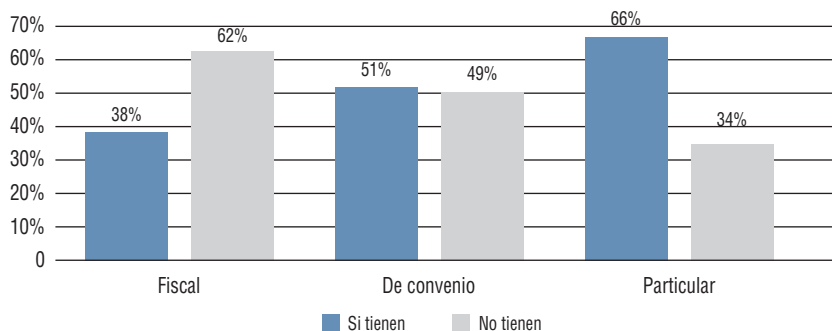


Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

Sin controlar por otros factores como el nivel socioeconómico, poco más de la mitad de los hogares con NNA en los grandes municipios bolivianos tienen al menos una computadora o tablet. Esta proporción se reduce a poco más de 4 en cada 10 hogares en los municipios medianos y a menos de 3 de cada 10 hogares en los municipios pequeños (que son municipios rurales). El área de residencia es, claramente, un factor que condiciona la disponibilidad de este recurso tecnológico para los estudiantes bolivianos en sus hogares y que está relacionado, además, con el nivel socioeconómico de las familias.

Otro factor que tiene un efecto grande sobre la disponibilidad de estos dispositivos es el tipo de dependencia de las unidades educativas en las cuales estudian las niñas, niños y adolescentes (NNA) (lo que tiene una relación directa con el nivel socioeconómico de las familias). El gráfico siguiente muestra las grandes diferencias en la disponibilidad de dispositivos electrónicos entre escuelas de dependencia fiscal y escuelas de dependencia privada (utilizando como referencia del tipo de dependencia el nivel primario), donde la frecuencia de este recurso en el hogar es casi el doble (con el grupo adicional e intermedio de escuelas de convenio).

Gráfico 3
Disponibilidad de computadora o tablet en el hogar, por tipo de dependencia de la unidad educativa en el nivel primario



Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

Y la cantidad de dispositivos disponibles por niño o adolescente varía también de manera importante entre los tipos de dependencia educativa. Mientras que en los hogares con NNA en escuelas de dependencia privada existe en promedio 0,7 dispositivos por cada niño, niña o adolescente, en los hogares cuyos niños asisten a escuelas fiscales el promedio de dispositivos es de 0,3 por estudiante.

En relación a la existencia de teléfono celular en el hogar, dado que la encuesta se hizo por celular, todas las familias consultadas tienen al menos uno de estos dispositivos. Según datos de las Encuestas de Hogares del INE, entre 85 y 90 por ciento de los adultos bolivianos tienen acceso a un teléfono celular, por lo que los datos de la encuesta representan mínimamente a este porcentaje de los hogares bolivianos (los hogares sin un teléfono celular, o en zonas sin cobertura de una red de telefonía celular, son representados en esta investigación por medio de las entrevistas realizadas).

Un segundo recurso tecnológico que facilita de manera determinante el acceso a la educación a distancia virtual es la existencia de una conexión de Internet en el hogar. La transmisión de datos por medio de las redes de telefonía celular ha ampliado de manera muy importante el acceso de la población boliviana al

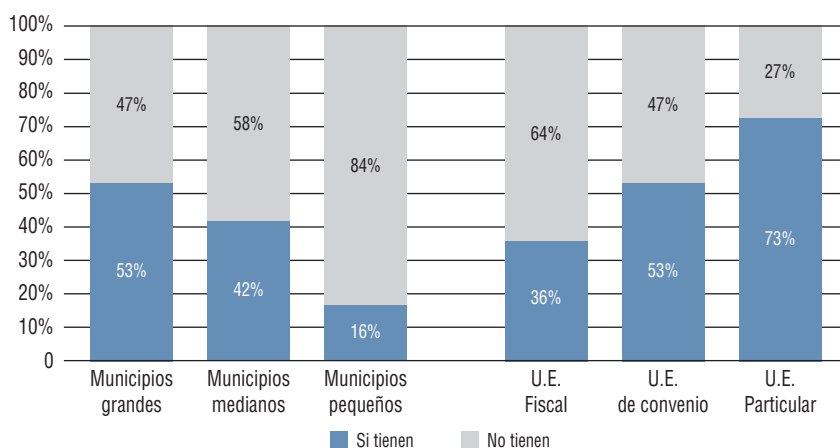
Internet (AGETIC 2017). Y como sucede en muchos otros países, los adultos jóvenes bolivianos (no los adolescentes) son quienes usan el Internet de manera más frecuente (Ciudadanía, 2018).

En el caso de la encuesta hecha en el marco de esta investigación, 97 por ciento de los entrevistados afirmaron que al menos uno de los celulares en su hogar tiene conexión a Internet, lo que muestra que al menos ésta forma de conectividad tiene amplia cobertura en el país. Pero esta distribución no es homogénea, sino que varía entre regiones según su grado de urbanidad.

En alrededor de 1 de cada 5 hogares, la única conexión a Internet está dada por un único dispositivo celular con datos móviles; esto implica que los miembros del hogar, incluidos los NNA en edad escolar, tienen que compartir este dispositivo. Mientras que los hogares de municipios rurales menores a 40.000 habitantes representan sólo el 16 por ciento de la muestra de la encuesta, estos hogares representan el 24 por ciento de los que tienen este único dispositivo con conexión.

La forma más conveniente de conectarse al Internet es, por supuesto, por medio de un servicio domiciliario, que permite la conexión simultánea de varios dispositivos y no tiene las restricciones derivadas de una conexión móvil, particularmente en el volumen de datos transmitidos. 44,5 por ciento de los hogares con NNA en edad escolar tiene una conexión de Internet de este tipo, según datos de la encuesta. Al igual que en la disponibilidad de dispositivos electrónicos, se evidencian brechas importantes en el acceso al internet mediante servicio domiciliario relacionadas al tipo de dependencia de la unidad educativa, y al área de residencia como el gráfico siguiente ilustra.

Gráfico 4
Acceso a una conexión domiciliar a Internet, por tipo de dependencia de la unidad educativa (en primaria) y por tamaño del municipio

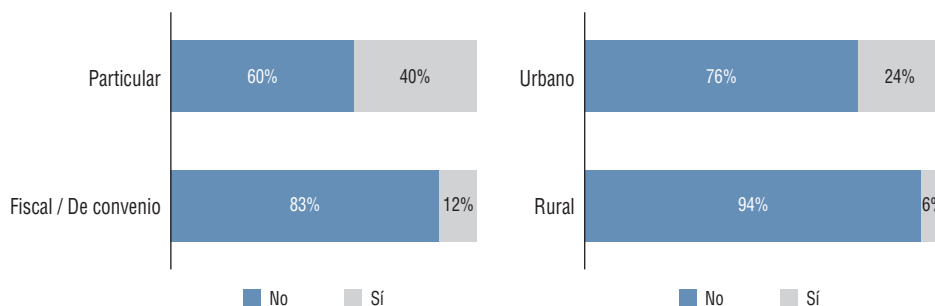


Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

Mientras que entre los hogares con NNA en edad escolar en los municipios urbanos grandes el 53 por ciento tiene una conexión domiciliar a Internet, apenas el 16 por ciento de los hogares en municipios rurales pequeños tienen este mismo servicio, y los municipios intermedios se ubican a medio camino entre estos dos extremos. Y coincidentemente con lo que se ve en otras variables consideradas aquí, los estudiantes de colegios fiscales tienen significativamente menos acceso a una conexión de este tipo (36 por ciento vs 73 por ciento). Los colegios de convenio tienen una posición intermedia.

Los datos de esta consulta muestran brechas consistentes con los hallazgos encontrados por medio de la encuesta a las familias de los estudiantes del país en torno al tipo de dependencia de la unidad educativa y al área en la que se encuentra (urbana o rural). La disponibilidad de un servicio de Internet es escasa en las unidades educativas bolivianas (menos del 20 por ciento de las escuelas consultadas en esta investigación tienen este servicio). Y la existencia del servicio es mucho menos frecuente en las áreas rurales y en las escuelas fiscales y de convenio en relación a las áreas urbanas y las escuelas privadas, respectivamente. En el gráfico siguiente se muestra esta comparación:

Gráfico 5
Existencia de servicio de Internet en la unidad educativa,
por área y tipo de dependencia

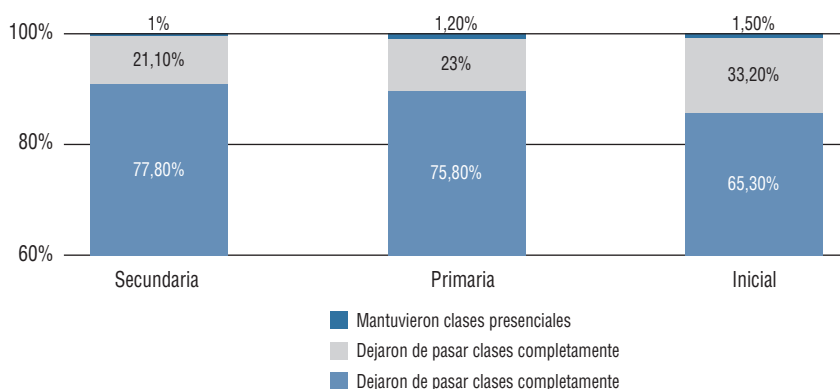


Fuente: Consulta a unidades educativas, DATACCION SRL para UNICEF 2021.

La continuidad de la educación boliviana durante la pandemia tiene 2 momentos diferentes. El primero, el 12 de marzo de 2020, fecha en la cual se suspenden las actividades educativas presenciales, como se explica en la sección de antecedentes de esta investigación, y el segundo el 31 de julio de 2020, cuando se clausura formalmente el año escolar. Esta sección se divide, entonces, en un acápite sobre la continuidad escolar entre marzo y julio y otro sobre la continuidad de las actividades escolares a partir del mes de agosto. Una sección adicional presenta las dificultades principales identificadas por las familias para la continuidad de la educación en pandemia en general.

La determinación ministerial de suspender las actividades educativas presenciales en el mes de marzo implicó, en los hechos, una suspensión casi universal de estas tareas, aunque un porcentaje muy alto de unidades educativas continuaron con la enseñanza no presencial. La tabla siguiente muestra las frecuencias de respuesta a la pregunta sobre la continuidad educativa que dieron los entrevistados en la encuesta para cada uno de los niveles de educación.

Gráfico 6
Continuidad de las actividades escolares a partir del mes de marzo, por nivel educativo



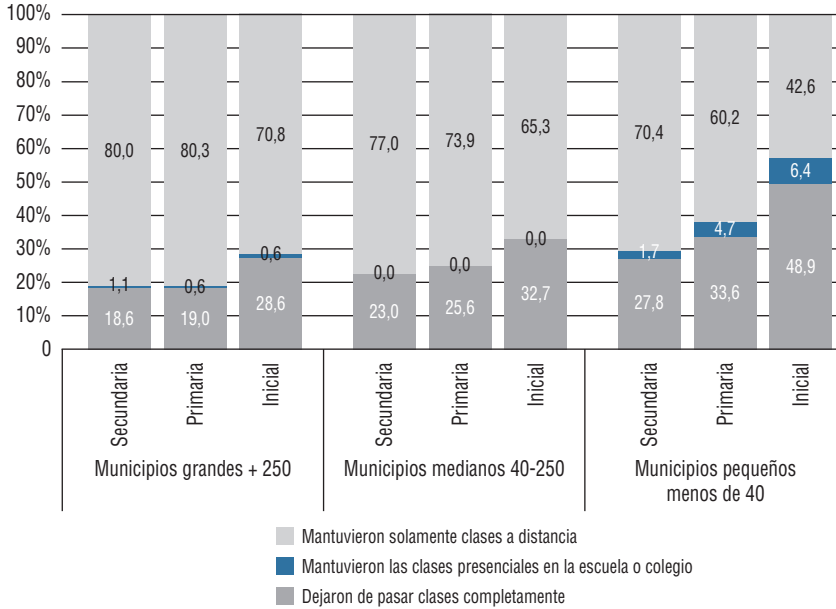
Fuente: Encuesta telefónica de DATAACCION SRL para UNICEF, 2021.

La mayoría de los estudiantes en los 3 niveles mantuvieron clases a distancia, aunque en el nivel inicial la proporción de respuestas que dicen que los niños dejaron de pasar clases completamente es más alta que la que se registra en primaria y secundaria. La proporción de respuestas que dicen que se mantuvieron las clases presenciales es mínima en todo el país, aunque es ligeramente mayor en las áreas rurales y en el nivel de educación inicial.

Cuando se consideran diferencias internas en este panorama nacional se observa claramente que la continuidad fue distinta y desventajosa para unidades educativas fiscales en relación a las privadas, y para unidades educativas de las áreas rurales en relación a las áreas urbanas. El gráfico 7 muestra cómo la continuidad educativa reportada por las familias se redujo consistentemente en los municipios más rurales, y cómo la brecha urbano rural fue más grande en el nivel inicial que en los otros dos niveles educativos.

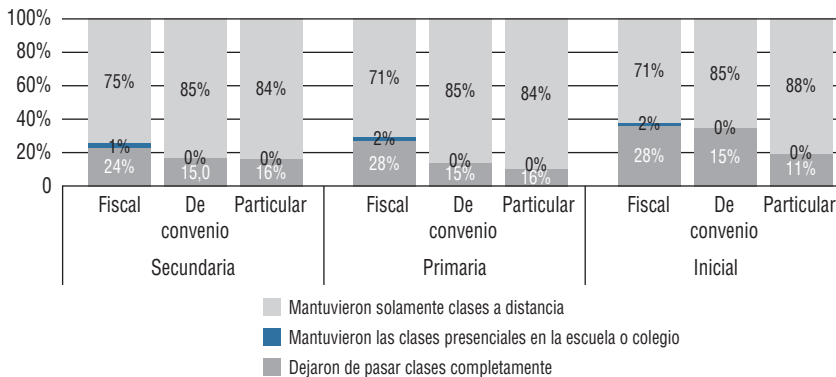
Algo similar se observa cuando se considera el tipo de dependencia educativa. La suspensión completa de actividades fue más alta en las unidades educativas fiscales que en las de convenio, y éstas tuvieron menos continuidad que las particulares. El gráfico 8 presenta esta comparación.

Gráfico 7
Continuidad educativa desde el mes de marzo, por tamaño del municipio según nivel educativo



Fuente: Encuesta telefónica de DATACCION SRL para UNICEF, 2021.

Gráfico 8
Continuidad educativa desde el mes de marzo, por tipo de dependencia, según nivel educativo



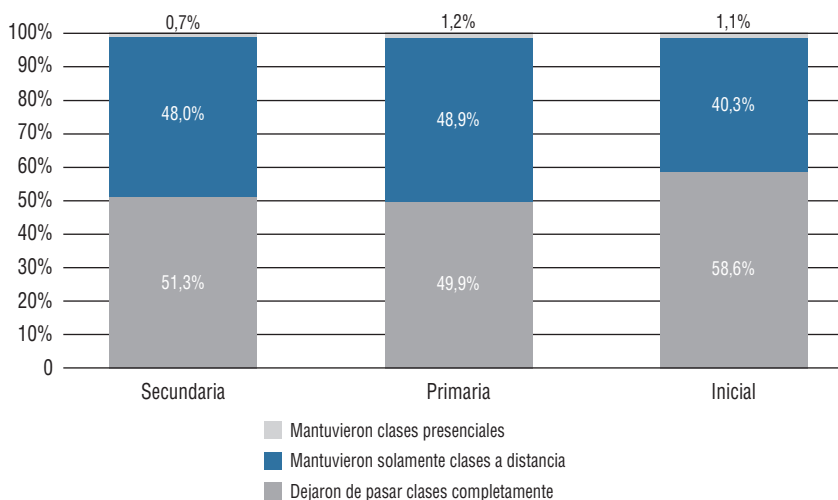
Fuente: Encuesta telefónica de DATACCION SRL para UNICEF, 2021.

Entre quienes mantuvieron clases después de la suspensión de marzo, ya sea los pocos casos que lo hicieron presencialmente y la mayoría que lo hizo a

distancia, la frecuencia en la cual se dieron las clases después de la suspensión del mes de marzo presenta también una variabilidad importante relacionada al nivel educativo. Mientras que 37 por ciento de los estudiantes del nivel secundario tuvieron clases todos los días, esta cifra es la mitad para el nivel inicial. La tabla siguiente muestra estos porcentajes.

La clausura del año escolar determinó el cese de las actividades escolares para poco más de la mitad de los estudiantes. Esta cifra es un poco más alta en el nivel educativo inicial, que nuevamente es el que menos continuidad presenta durante la pandemia. Y la proporción que afirma haber mantenido clases presenciales es mínima en los 3 niveles.

Gráfico 9
Continuidad de las actividades escolares a partir del mes de agosto, por nivel educativo



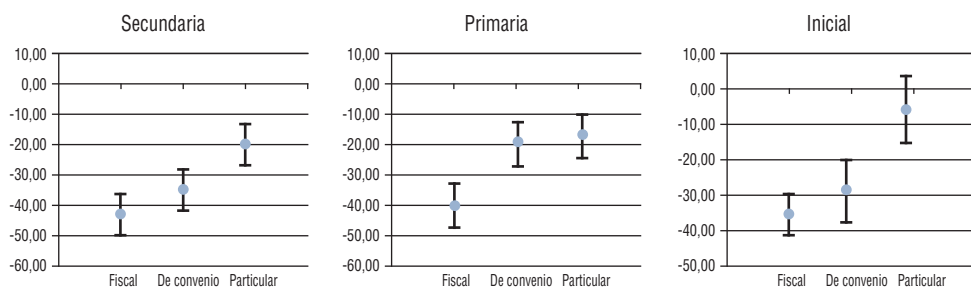
Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

Las brechas en la continuidad de la educación registradas por tipo de dependencia de la unidad educativa se mantienen constantes incluso después de que el año escolar se clausura oficialmente. Aunque la cantidad de casos no es óptima para hacer inferencias estadísticas a este nivel, los datos confirman la tendencia por la cual los niños y adolescentes que tienen una educación privada o de convenio tienen mucho mayor continuidad que los que se educan en colegios fiscales. El gráfico siguiente ilustra estas diferencias.

La encuesta telefónica incluyó una pregunta en la que se le pide a la persona entrevistada que evalúe la calidad del aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes

de su familia durante la pandemia a partir de sus percepciones sobre este asunto.¹⁹ No se trata de una evaluación sistemática ni bajo criterios formales, sino una opinión de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos. Los resultados muestran que la evaluación que hacen las familias sobre la calidad del proceso educativo durante la pandemia es universalmente negativa, lo que muestra una insatisfacción general con los resultados de la educación durante este periodo tan peculiar. El gráfico siguiente compara los promedios de evaluación que otorgan los padres y familiares al aprendizaje de sus hijos, diferenciando niveles y tipo de dependencia educativa y representando además los intervalos de confianza de los promedios.

Gráfico 10
Evaluación promedio de las familias sobre la calidad del aprendizaje de sus hijos, por nivel educativo y tipo de dependencia



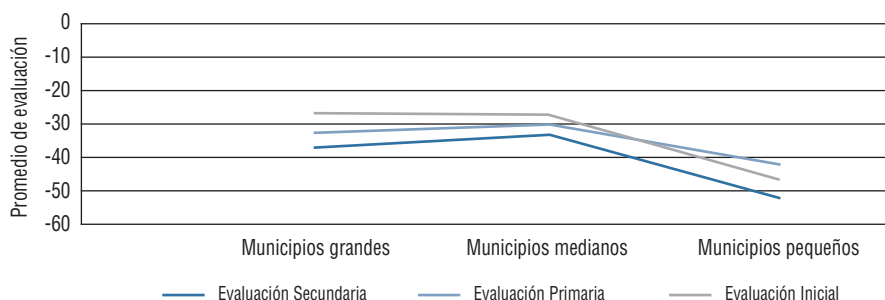
Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

La evaluación es más negativa en las familias cuyos hijos asisten a unidades educativas fiscales en relación a las particulares y a las de convenio. Al mismo tiempo, la evaluación de los padres es ligeramente más crítica en los niveles educativos más altos (primaria y especialmente secundaria), lo que puede estar ligado a expectativas diferentes sobre la educación en estos niveles en relación al inicial. Sólo en el caso de las familias con niños en nivel inicial en unidades educativas privadas la evaluación negativa no es estadísticamente significativa (lo que se representa en el gráfico con la superposición de la línea de 0 con el intervalo de confianza del promedio, pero esto se debe más al bajo número de casos en este grupo que a una tendencia diferente al resto de los grupos).

19 La pregunta, planteada de manera independiente para cada nivel educativo, dice: “¿Cómo cree usted que fue el aprendizaje de estos estudiantes durante el año 2020? Muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo”. Los datos fueron recodificados para una mayor claridad de presentación, otorgando un puntaje de 100 a las respuestas “muy bueno” y -100 a las respuestas “muy malo”, con valores intermedios para las otras opciones de respuesta. Los promedios representan la media aritmética para cada categoría y representan la tendencia central de las respuestas; si todas las respuestas fuesen, por ejemplo, “muy bueno” el promedio sería de 100 puntos.

Las familias de las áreas rurales son significativamente más críticas en relación a la calidad del aprendizaje de sus hijos que sus pares en las áreas urbanas más grandes y en los municipios intermedios (entre los cuales no existen diferencias estadísticamente significativas). El gráfico siguiente muestra esta tendencia, presentando promedios de evaluación para los 3 niveles educativos.

Gráfico 11
Evaluación promedio de las familias sobre la calidad del aprendizaje de sus hijos, por nivel educativo y tamaño del municipio



Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

También existen diferencias importantes en la evaluación que hacen las familias sobre el aprendizaje de hombres y mujeres durante la pandemia. En los tres niveles educativos los padres de familia creen más frecuentemente que sus hijas mujeres aprendieron más que sus hijos hombres. Si bien la idea de que ambos aprendieron igual, la frecuencia de respuestas que dicen que las mujeres aprendieron más es 5 veces mayor que la frecuencia de respuestas que dicen que los hombres aprendieron más. Esto sucede en los tres niveles educativos, aunque la tendencia es ligeramente más fuerte en los niveles educativos más altos.

La gestión educativa 2020, marcada por discontinuidades de diversa índole, no permitió lograr un avance de contenidos con la regularidad de una gestión educativa en condiciones de normalidad, por ello, es importante verificar el avance de contenidos a través del programa curricular. El avance se mide mediante la relación porcentual de cobertura de los contenidos del programa curricular base²⁰ que idealmente se deberían lograr completar a plenitud en 200 días hábiles de una gestión educativa (MINEDU, 2014a; MINEDU, 2014b); con ello se genera un contraste en cuantificación entre el avance de contenidos que debería lograrse en una gestión normal, en relación con el avance estimado promedio en función de

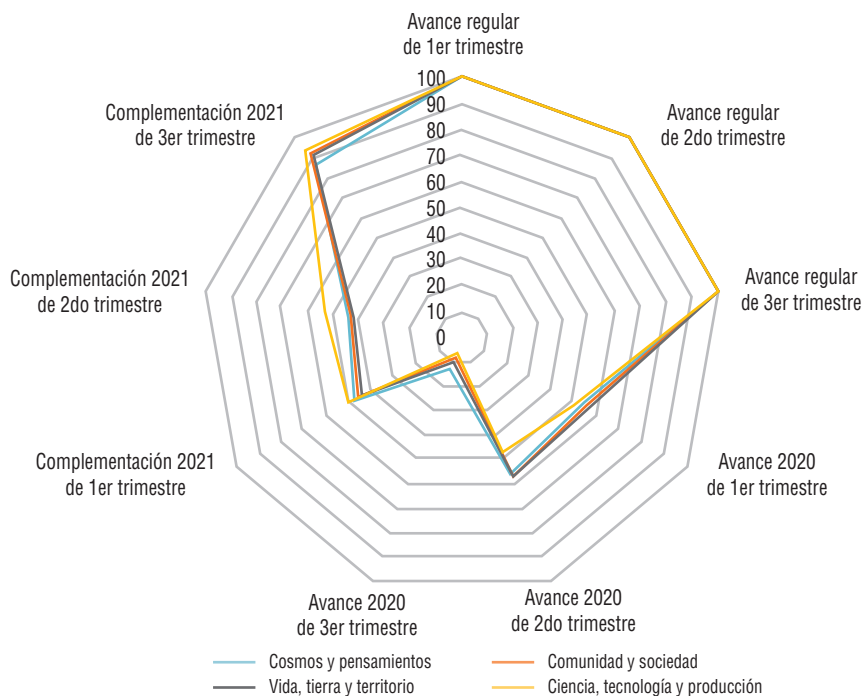
20 Currícula base, planes y programas por nivel educativo se encuentran disponibles en: <https://bit.ly/2RtwB5N>.

la frecuencia de número de clases en 2020 y relación de continuidades y discontinuidades de materias entre los hitos del primer anuncio de cierre de escuelas por pandemia de la segunda semana de marzo y el cierre de la gestión educativa 2020 el 31 de julio hasta la finalización del año los últimos días de noviembre y primeros días de diciembre.

En el nivel inicial el avance de contenidos da cuenta de la interrupción de clases presenciales por pandemia por el COVID-19, la clausura del año escolar y la promoción automática. En el nivel Inicial en Familia Comunitaria, es importante considerar, que en el avance de contenidos se plantea dos temáticas orientadoras, comprendiendo: los valores y la identidad cultural en las actividades productivas de la familia, las relaciones intraculturales e interculturales en armonía con la Madre Tierra; este nivel educativo considera dos años de escolaridad (que también se relaciona como primera sección o llamado pre kínder, y segunda sección o kínder); en ambos años de escolaridad se consideran elementos curriculares coincidentes y a la vez complementarios, como es el caso de avances de contenidos orientados a las áreas de cosmos y pensamiento, comunidad y sociedad, vida tierra y territorio, y ciencia tecnología y producción, además de complementaciones temáticas específicas como lo son dinámicas orientadas a la identidad familiar en la diversidad sociocultural y las actividades productivas que den cuenta de convivencia armónica entre los seres vivos y la Madre Tierra; muchas de estas actividades implican presencialidad en aula, por lo que la adaptación a otras modalidades de atención educativa, como la semipresencial y a distancia se hacen complejas, más aún si se prescinde de la apropiada planificación en cuanto a objetivos holísticos interrelacionando que desarrollen las dimensiones del “Ser, Saber, Hacer y Decidir” que orientan la selección de contenidos a ser desarrollados con las niñas y niños de una manera articulada para el cumplimiento del objetivo del año de escolaridad.

Los resultados de gráfico siguiente, dan cuenta del avance de contenidos en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada, con tendencias oscilantes, de un desfase inicial de primer trimestre, asociado con la continuidad no planificada de clases con el cierre de las escuelas en la segunda semana de marzo, en segundo trimestre se brinda un ligero aumento en cuanto a los avances de contenidos, que responden a adaptación en la modalidad de atención educativa, tanta unidades educativas y centros infantiles privados, públicos y de convenio vieron alternativas para dar continuidad con limitaciones diversas, sin embargo, en el tercer trimestre la situación da cuenta de un avance minúsculo, en respuesta al cierre de la gestión escolar anual, que con la promoción automática al curso inmediato superior, las familias optaron, en muchos casos, porque sus hijos ya no retornen a clases; esta cuantificación podría brindar una pauta para el abordaje de contenidos dosificados en 2021.

Gráfico 12
Avance de contenidos en el nivel inicial en familia comunitaria escolarizada



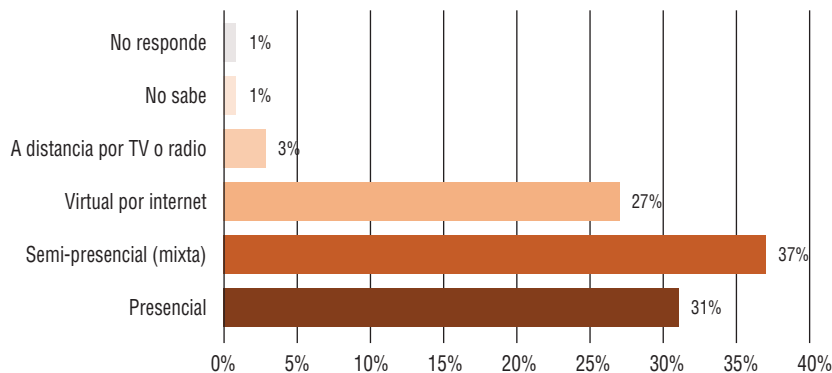
Fuente: Relación porcentual de cobertura de los contenidos del programa curricular base el avance estimado promedio en función de la frecuencia de número de clases en 2020.

Nota: *Entiéndase avance regular trimestral, a los contenidos planificados en una gestión educativa con 200 días de avance curricular, el avance de 2020 relaciona el tiempo y frecuencia de clases de la gestión en curso, y la complementación, da cuenta del desfase no cubierto por discontinuidades y cortes.

La gestión educativa 2021 inició a principios del mes de febrero en el marco de una polémica sobre la modalidad más adecuada para hacerlo. La encuesta recogió las preferencias de las familias sobre cuál debería ser la modalidad de las clases para el reinicio. La opción con más respuestas fue la de “semi-presencial”, dejando en un segundo lugar compartido por las preferencias más extremas de solo a distancia o presencial. El gráfico 13 muestra las frecuencias de respuesta a esta pregunta, a nivel nacional.

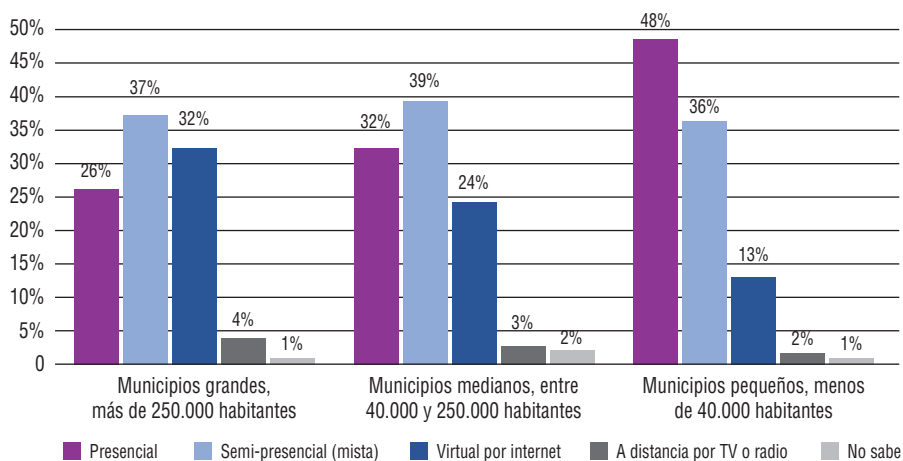
Estas preferencias están condicionadas por el lugar donde viven las familias, tomando en cuenta el tamaño del municipio y su grado de ruralidad. La opción “virtual por internet” tiene más adeptos en las grandes áreas urbanas (donde se sabe que las condiciones de infraestructura y acceso a la tecnología son mejores). En las áreas rurales, en cambio, la modalidad presencial es la preferida por casi la mitad de todas las familias consultadas. El gráfico 14 presenta esta comparación.

Gráfico 13
Preferencias de las familias sobre modalidad de inicio de las actividades escolares en 2021



Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

Gráfico 14
Preferencias de las familias sobre modalidad de inicio de las actividades escolares en 2021, por tamaño del municipio



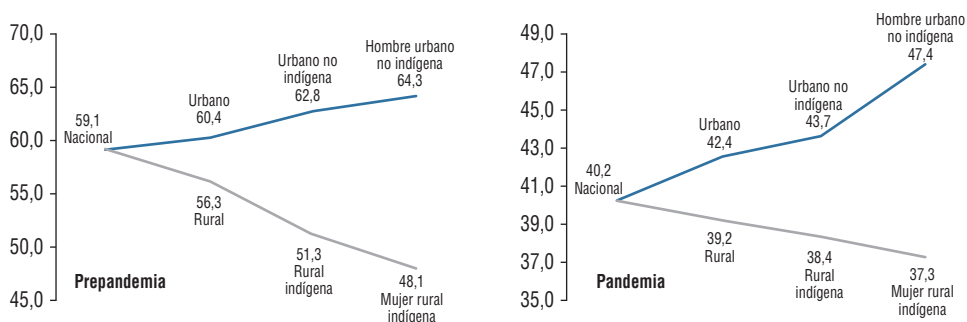
Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

En las entrevistas individuales y colectivas se preguntó: Tomando en cuenta las nuevas determinaciones de las autoridades educativas por la situación actual de la pandemia, ¿cuáles consideran serán los escenarios en cuanto a las modalidades educativas para la educación durante esta gestión? Es importante considerar que al momento de la toma del dato la gestión educativa 2021 ya había comenzado, sin embargo, las modalidades de atención educativa con las que se empezó el año

fueron diversas, y todavía existe una gran incertidumbre de cómo se dará continuidad a la misma; las posibilidades incluyen modalidades de atención educativa a distancia, semipresencialidad y presencialidad, todas ellas en función de los reportes de salud en cuanto a los casos de contagio por COVID-19.

El gráfico debajo presenta las brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 3 a 5 años de edad pre y durante pandemia, nivel inicial prepandemia, en 2019 y durante pandemia para 2020. La cuantificaciones responden a tasas de matriculación diferenciadas por características observables, dando cuenta de la brecha existente, en 2019, la tasa de matriculación en el nivel inicial, como presenta el gráfico era de 59,1, sin embargo, esta tasa es mayor en el área urbana, 60,4 con respecto del área rural 56,3, y al verificar la condición étnica, la brecha educativa se amplía, 62,8 que relaciona la característica urbana no indígena frente a 51,3, del rural indígena. La brecha más marcada es comparara a hombres urbanos no indígenas con una tasa de matriculación en el nivel inicial de 64,3 por ciento, respecto de mujeres rurales indígenas, con una tasa de matriculación de 48,1; todas estas cifras reflejando la situación previa a pandemia. En pandemia la situación, en relación a brechas educativas del nivel inicial cuantificada por tasas de matriculación bajo el nivel a una cifra nacional de 40,2 por ciento, ampliando las brechas por características observables.

Gráfico 15
Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 3 a 5 años de edad pre y durante pandemia, nivel inicial

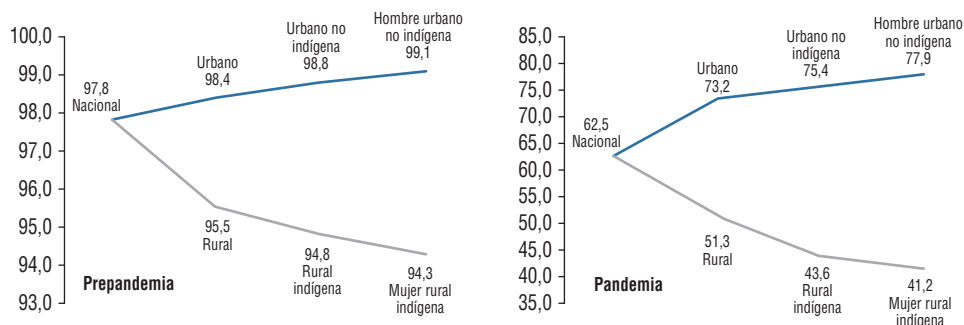


Fuente: Encuesta telefónica de DATAACION SRL para UNICEF, 2021.

El gráfico 16, de manera similar da cuenta de las brechas educativas por tasas de matriculación en el nivel primario, mostrando resultados diferenciados por características observables, y como la pandemia habría ampliado estas diferencias en una escala de cuantías menor en porcentaje, de tasas de matriculación pre pandemia de 97,8 por ciento, a unas tasas de matriculación 62.5 por ciento en 2020, en situación de pandemia; esta reducción de cuantías responde, en primera

instancia al corte de la educación de marzo y en segunda instancia al cierre de la gestión educativa a finales de julio de 2020.

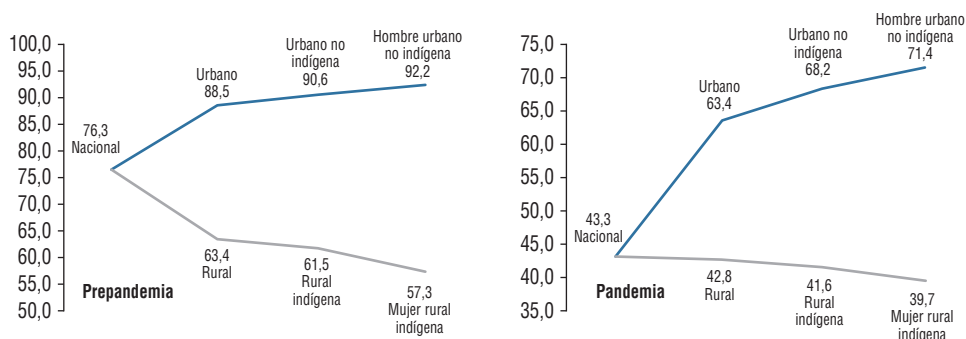
Gráfico 16
Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 6 a 12 años de edad pre y durante pandemia



Fuente: Cálculos propios en base a las Encuestas de Hogares 2019 y 2020.

El gráfico 17 presenta las brechas educativas de matriculación para el nivel secundaria de adolescentes entre los 13 y 17 años de edad. Es de notar que prepandemia las tasas de matriculación en secundaria eran inferiores a las tasas del nivel primario, teniendo una cuantía nacional de 76,3 por ciento, que durante pandemia se redujo a 43,3.

Gráfico 17
Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 13 a 17 años de edad pre y durante pandemia



Fuente: Cálculos propios en base a las Encuestas de Hogares 2019 y 2020.

La tabla 1 presenta el rezago educativo para estudiantes del nivel primario, haciendo la distinción en cálculos en medias incondicionales, que presentan la desagregación por años de repitencia, años de entrada tardía en función de la edad

normativa de ingreso a la escuela y años perdidos por inasistencia, cabe notar que durante pandemia, no se considera el componente de repitencia, por la medida de promoción automática al curso inmediato superior; así también se da cuenta de las medias condicionales, calculadas considerando características observables de interés, como covariantes que permiten controlar los resultados evitando posibles sesgo al no relacionar grupos estadísticamente semejantes.

Los resultados muestran que el rezago educativo pre pandemia en el cálculo de medias incondicionales para el nivel primario comprendía de 0,64 años, atribuibles a 0,13 por repitencia, 0,12 por entrada tardía y 0,38 por inasistencia; la media condicional aumenta la cifra promedio a 0,79. Verificando estas cifras en contraste pandemia, es posible apreciar un rezago de casi un año educativo, trátase del cálculo por medias incondicionales o condicionales.

Tabla 1
Rezago educativo para estudiantes de 6 a 12 años de edad

Pre pandemia	Rezago	Repitencia	Entrada tardía	Inasistencia
Media incondicional	0,64497	0,13256	0,12968	0,38273
Media condicional	0,79524	0,19953	0,15789	0,43782
Pandemia	Rezago	Repitencia	Entrada tardía	Inasistencia
Media incondicional	1,00144	0	0,21682	0,78462
Media condicional	1,08037	0	0,23819	0,84218

Fuente: Cálculos propios en base a las Encuestas de Hogares 2019 y 2020.

Tabla 2
Rezago educativo para estudiantes de 13 a 17 años de edad

Pre pandemia	Rezago	Repitencia	Entrada tardía	Inasistencia
Media incondicional	1,24031	0,35781	0,24963	0,63287
Media condicional	1,48635	0,41976	0,26806	0,79853
Pandemia	Rezago	Repitencia	Entrada tardía	Inasistencia
Media incondicional	1,3396	0	0,44728	0,89232
Media condicional	1,7711	0	0,45329	1,31781

Fuente: Cálculos propios en base a las Encuestas de Hogares 2019 y 2020.

De manera semejante se presenta el rezago educativo para el nivel secundario en tabla 2, donde es posible apreciar como las cuantías que oscilaban en 1,24 años perdidos en medias incondicionales a 1,48 en medias condicionales, aumentaron a 1,33 en medias incondicionales y 1,77 en medias condicionales durante pandemia.

5. Conclusiones

La pandemia del COVID-19, así como la emergencia sanitaria que resulta de ella, ha interrumpido la continuidad de las actividades públicas y privadas en casi todos los ámbitos, y lo ha hecho a escala global. En Bolivia, las restricciones a las actividades normales de los ciudadanos llegaron inclusive antes que los picos de contagio, con acciones estatales orientadas a evitar de inicio la propagación masiva de la pandemia en el país.

En lo que se refiere a la educación, las autoridades nacionales tomaron la medida de suspender las clases presenciales en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior, en todo el territorio nacional a partir del mes de marzo. Desde ese momento, el sector educativo tuvo que adecuarse a una nueva dinámica en pandemia, lo que incluye la modificación del calendario escolar 2020, decisión que fue anunciada por el Ministro de Educación, como una medida de prevención del coronavirus entre los estudiantes; en primera instancia se pensó en reanudar las clases presenciales con un calendario reajustado, adecuando las vacaciones invernal y finales, sin embargo, esta situación no fue posible.

La complementariedad de las modalidades de atención educativa: presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior, antes ausente de la normativa boliviana, fue dispuesta por Decreto Supremo en junio, disponiéndose de un periodo de 30 días para su reglamentación respectiva; con el propósito de llegar a todos los estudiantes del país y, de esta manera, culminar con éxito el calendario escolar. Ante esta normativa, administrativos, docentes y estudiantes buscaron vías y modalidades diversas de enseñanza aprendizaje con uso de diferentes tecnologías, medios y materiales, clases en línea uso de plataformas virtuales, clases asincrónicas y sincrónicas y otras alternativas de educación, sin presencialidad.

En este transcurrir con parcialidades en implementación, con incursión diferenciada y con dificultades en el área urbana y con limitaciones de acceso al servicio de internet en el área rural, es que se da el anuncio de clausura de la gestión educativa el 31 de julio. Esta situación estuvo latente en la gestión educativa 2020, sin resolución oficial plena, dado que se presentó una resolución de nulidad de dicha norma de clausura por inconstitucional emitida por el Tribunal Supremo de Justicia de La Paz pero que no tuvo un cumplimiento evidente en todo el país.

El principal cometido de la presente investigación fue el brindar, mediante evidencia empírica, una mirada analítica de la educación regular en Bolivia durante pandemia, verificando ampliación de brechas en resultados de interés en cuanto a accesos, cobertura de servicios y avance de contenidos, así como desigualdades en llegada irrestricta a la educación en una mirada universalizadora, que no debería tener restricción alguna para toda la población.

La evidencia empírica da cuenta de respuesta reactiva, ante la situación de pandemia, poco planificadas y coyunturales, de mirada heterogénea y localizada; es claro evidenciar que no existe un plan educativo contingente, y tampoco –al momento de la realización de esta investigación– se piensa en uno que responda a situaciones coyunturales complejas como la pandemia por COVID-19, o brinden respuesta a desfases estructurales que se manifiestan en desigualdades educativas importantes.

Es clara la ausencia de proceso educativo guiado desde el nivel central, que redundaría en una falta de planificación en los niveles de administración del estado subnacionales, situación que llevo a la discontinuidad educativa en 2020, pone en riesgo los avances en 2021 y brindan un rezago complejo de superar para los años venideros. La continuidad educativa se da de manera heterogénea, según las capacidades, recursos y prioridades de las familias, las unidades educativas, y las comunidades.

La presente investigación también da cuenta de que la pandemia tiene efectos diferenciados por nivel educativo, que se podría traducir en una pauta de política pública educativa de requerimientos diferenciados por niveles, por contextos y necesidades.

Es preocupante el rezago generado por la discontinuidad educativa en 2020, que se traslada en un desfase a la presente gestión relacionando contenidos cubiertos de manera parcial, con promoción automática que agrava las brechas educativas y profundiza las desigualdades en diferencias urbano – rurales, así como por administración públicas y privadas.

Bibliografía

AGETIC

2017 Resultados Finales de la Encuesta Nacional de Opinión sobre Tecnologías de Información y Comunicación. <https://www.agic.gob.bo/pdf/ResultadosFinalesEncuestaTIC.pdf>

Aguirre Alvis, J. L.

2016 La radio boliviana en el largo trayecto de educar contando historias: el caso del programa "Voces nuestras". *Revista Ciencia y Cultura*, 20(36), 83-103.

BID

2020 La Educación en tiempos del Coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19. Banco Interamericano de Desarrollo, documento de discusión 00768.

Ciudadanía

2018 Los Valores Sociales de la Juventud en Bolivia. Informe Nacional de la Encuesta Mundial de Valores en Bolivia - Población Adolescente.

- La Paz: UNICEF - UNFPA - CIS. <https://www.ciudadaniabolivia.org/es/node/839>
- Dubey, P., y Pandey, D.
2020 Distance learning in education during pandemic: challenges and opportunities. *Int. J. Indian Psychol*, 8(2), 43-46.
- Formichella, M. M., & Krüger, N. S.
2020 Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación.
- Guadagni, A. A.
2020 Evitemos que la pandemia global amenace nuestras escuelas. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).
- Ministerio de Educación
2010 Ley 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Ley 070 del 20 de diciembre de 2020.
2020 Decreto Supremo No. 4260: normativa de complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los Subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación, marzo de 2020.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Bolivia
2014a Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Programas de estudio Primero a Sexto año de escolaridad. ViceMinisterio de Educación Regular. Dirección General de la Educación Primaria, Bolivia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Bolivia
2014b Educación Secundaria Productiva. Programas de estudio Primero a Sexto año de escolaridad. ViceMinisterio de Educación Regular. Dirección General de la Educación Secundaria, Bolivia.
- OPCE, Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa,
Ministerio de Educación
2020 Estudio de Percepción de Conocimientos, Prácticas y Actitudes de los maestros en tiempos de COVID-19. Documento de trabajo.

Los Tiempos

BOGOTÁ, COLOMBIA
17-23-100-000
AÑO 43 Nº 19.201

COCHABAMBA, VIERNES 13 DE MARZO DE 2020

Doble Click
PÁGINA 10

Agenda cultural
Conciertos de rock y charlas literarias para este fin de semana.

País
PÁGINA 7

Sin fecha
Feicobol suspende Feria Internacional.

Deportes
PÁGINA 19

No hay fútbol
Conmebol aplaza sus torneos; Bolivia aún no decide los cambios.

Miedo agrava crisis por el coronavirus

Paranoia. Vecinos impiden el arribo de pacientes a centros reservados.

Histeria. Una falsa alarma causó caos en un colegio de Quillacollo.

Medida. Suspenden clases y viajes a Europa, y vetan eventos masivos.

Mercado. En el mundo, las bolsas sufrieron una caída histórica.

Fotografía de Reuters/Corbis, Getty

AGENDA

DobleClick
BISA como más paises se unen a sus ediciones para cubrir la emergencia -Pág. 11-

Deportes
Atarata planteará Tlacuá y jugará en partido jugado puerta cerrada -Pág. 20-

Meteorología
Predicción de la temperatura en Arequipa y Viña del Mar con cambios hoy -Pág. 18-

12 casas pueden caer en El Mirador

Se proyecta un mayor número de viviendas en las viviendas. La Abadía Cochabamba se pidió con el objetivo de que se den las construcciones, pero las fiestas se cancelan por el miedo a la epidemia -Pág. 14

Van hasta La Paz por radioterapia

Los pacientes van a clínicas en Cochabamba para recibir el tratamiento de radiación en el hospital. También, la radioterapia de observación por el miedo a la epidemia -Pág. 12

BISA COCHABAMBA
El periódico online que siempre estará con usted.
www.bisacochabamba.com

RESTRICCIÓN VEHICULAR
No se permite salir a las 12:00

8 y 9

EL TIEMPO
Cochabamba: 12°C - 20°C

EL DÓLAR
Cambio oficial:
Compra **6,96** Venta **6,96**

comex BISA

REALIZA EL SEGUIMIENTO DE TUS TRANSFERENCIAS AL EXTERIOR MEDIANTE E-BISA

La manera más fácil y segura de hacer un seguimiento en tiempo real y comprender qué tan pronto llegó a su destino.

banco bta

www.bta.com.bo

Portada de diario anunciando a suspensión de clases en el inicio de la pandemia.
Fuente: Los Tiempos, 13 de marzo de 2020.



Inauguración del año escolar 2021, declarado como el “Año por la recuperación del derecho a la educación”.
Fuente: urgente.bo



Alumnos pasando clases con barbijos.
Fuente: abi.bo



Dos niños pasando clases a distancia en sus hogares.
Fuente: Página web de UNICEF.



Ingreso a clases en una escuela rural en el altiplano de La Paz.
Fuente: rfi.fr/es



Estudiantes de primaria ingresando a una cámara de desinfección.
Fuente: elpais.com

Línea del tiempo sobre la historia de la educación en Bolivia

Primera época, 1825-1900

Año	Descripción
1825	Creación de la República de Bolivia como un Estado independiente.
	Decreto oficial de 11 de diciembre que contempla la primera estructura y organización del sistema educativo republicano
1826	La Primera Constitución boliviana concede la ciudadanía a las personas que supieran leer y escribir, aunque especifica la obligatoriedad de este requisito a partir de 1836. (Art. 14, inciso 3)
	Reforma educativa para modificar la estructura educativa colonial bajo el asesoramiento y el enfoque del pedagogo y pensador venezolano Simón Rodríguez. En ella se buscó una educación popular privilegiando los oficios y las artes. Se decreta la creación de escuelas primarias y se destinan los primeros recursos financieros en el sector educativo. Creación de escuelas en cada capital de departamento.
1827	Ley de 9 de enero que establece el plan de Enseñanza para la organización de escuelas primarias, secundarias y centrales, colegios de ciencias y artes y la creación del. Instituto Nacional.
	Primer programa de educación primaria.
1830	Creación de la Universidad Mayor de San Andrés. Primer Rector_----- Averiguar estatus de la Universidad de Chuquisaca con la creación de la República
1831	Nueva Constitución Política del Estado que establece las primeras obligaciones estatales en torno a la enseñanza pública.
1832	Primer estatuto de la Universidad Mayor de San Andrés.
	Creación mediante ley de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba.
1834	La Constitución Política elimina el requerimiento de saber leer y escribir como requisito del ejercicio de la ciudadanía.
1838	Decreto Supremo de 9 de julio que reglamenta la enseñanza en todos los niveles y define la creación de Escuelas Normales. El funcionamiento de esta últimas se verá truncado a lo largo de los años siguientes por faltas de presupuesto sobre todo.
1839	Se promulga una nueva Constitución Política en que reconoce el derecho a sufragio sólo a los ciudadanos que sepan leer y escribir o ejerzan alguna ciencia arte u oficio. Se crea el Ministerio de Instrucción Pública.
1841	Suspensión del funcionamiento de centros educativos y del Ministerio de Instrucción debido a la crisis política y la invasión peruana.

Año	Descripción
1842	Restablecimiento del funcionamiento de las universidades y otros centros educativos y del Ministerio de Instrucción.
1843	La Constitución Política del Estado reconoce la ciudadanía a los que profesen alguna ciencia o arte, siempre y cuando no estén en calidad de sirvientes (Art. 9, inciso 1).
1846	Ley del 12 de noviembre. Estatuto orgánico de las Universidades e implementación de nuevos métodos de enseñanza en colegios
1847	El gobierno de José Ballivián llega a suprimir el Reglamento de Instrucción Primaria.
1849	El Ministerio de Culto e Instrucción se comprime en una secretaría general.
	Se decreta la libertad de internación de libros para el fomento de su uso en el país.
1851	Creación de la Escuela de Artes y Oficios en Cochabamba. En La Paz se crea el Liceo Belzu donde se enseñan ciencias exactas.
	La sexta Constitución Política del Estado dictamina que la enseñanza es libre aunque sujeta a las condiciones morales y capacidades determinadas por el Estado.
1855	Fundación de la casa de asilo para niños en Potosí, considerado como la primera institución preescolar establecida en Bolivia.
1856	Se aprueba el Reglamento del Colegio de Artes y Oficios para el departamento de La Paz.
1859	Reglamento de Educación en escuelas primarias tanto en el Estado como en el ámbito municipal y privado.
1861	La Constitución Política concede la ciudadanía a quienes sepan leer y escribir, además de percibir una determinada renta o ser propietario.
	Funcionamiento de la Casa Viedma destinada a la formación de especializaciones en agricultura y veterinaria. Sin embargo, cierra al poco tiempo por falta de personal y recursos.
1862	Creación de escuelas en el área rural pese a la falta de presupuesto.
1864	Bajo la administración de Mariano Melgarejo se elimina el Ministerio de Instrucción Pública.
1868	La Constitución Política establece el derecho de la enseñanza bajo la supervisión del Estado.
	Se emite el Estatuto Universitario que crea distritos universitarios en torno a las universidades existentes y plantea la creación de Escuelas Normales en Sucre, La Paz y Cochabamba, pero este termina siendo abrogado a los pocos meses.
1870	Se reestablece el ministerio de Instrucción como una cartera de Estado independiente.
1871	La Constitución Política del Estado establece que para ser ciudadano se requiere saber leer y escribir, contar con una renta anual de doscientos pesos y una propiedad inmueble.
1872	Se presenta la Ley de Libertad de Enseñanza con el fin de diferenciar la educación estatal y privada.
	Se cierran los centros de artes y oficios establecidos hasta ese entonces. Estos serán reemplazados como Escuelas nocturnas y dominicales.
1874	Estatuto de General de Instrucción Pública con el fin de reglamentar la Ley de Libertad de Enseñanza.
1878	La Constitución Política de ese año establece la educación primaria como gratuita y obligatoria. Además, plantea como requisito para ser ciudadano saber leer y escribir, contar con una renta anual de 200 pesos y una propiedad inmueble.
1879	Se entrega la responsabilidad de la educación secundaria a la iniciativa privada debido al alto índice de deserción escolar producto de la situación de sequía y la guerra con Chile. Los fondos estatales destinados a la educación secundaria son destinados al ejército.
	Creación de la Universidad en Santa Cruz de la Sierra, que posteriormente que se denominaría Gabriel René Moreno.
1880	La Constitución de 1880 reconoce los mismos aspectos que la Constitución de 1878 respecto a la instrucción y al ejercicio de la ciudadanía.
	Restablecimiento de la enseñanza secundaria oficial.

Año	Descripción
1882	Primeros vestigios del regreso de la compañía de Jesús a territorio boliviano desde su expulsión a fines del siglo XVIII. Creación del Colegio San Calixto de la ciudad de La Paz.
1886	Reorganización de las universidades y creación de impuestos destinados a la Instrucción.
	Ley de creación de la Escuela de Artes de La Paz.
	Estatuto Provisional de Instrucción Primaria. Considerada como la normativa educativa más completa llevada a cabo durante el siglo XIX. Aunque por discrepancias entre el gobierno y los departamentos la norma se suspende.
1888	Ley de 3 de diciembre que establece las funciones prerrogativas del Ministerio de Instrucción.
1891	Creación del Instituto Mercantil en Sorata (La Paz), la Escuela de Taquigrafía de La Paz, y las Escuelas de Minas en Potosí y de Agricultura en Cochabamba. Dichas entidades tendrán poca duración por falta de presupuesto.
1892	Creación de la Universidad Técnica de Oruro.
	Creación de la Universidad Tomas Frías de Potosí.
1895	Llegada de la orden católica Salesiana a Bolivia. Fundación del Colegio Don Bosco.

Segunda época, 1900-1952

Año	Descripción
1900	Primer Censo de población del s. XX, que establece que el 85% de la población es analfabeta.
	La nueva administración liberal determina la reorganización educativa como máxima responsabilidad del Estado.
1901	Ley del 6 de febrero de "nacionalización" de la enseñanza.
1903	Se plantea la uniformidad de la enseñanza en todos los niveles y regiones.
1904	Se conforma la delegación pedagógica boliviana presidida por Daniel Sánchez Bustamante para para la planificación de la reforma educativa en el país.
1905	Plan de estudios y de enseñanza primaria.
	Ley de jubilación para los trabajadores del magisterio.
	Creación de la Escuela Práctica de Minería.
	Plan de estudios y de enseñanza primaria.
	Ley que establece las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas.
1906	Se crea el primer Liceo para la enseñanza femenina en la ciudad de La Paz.
1907	Promulgación del servicio militar obligatorio.
	Fundación del colegio metodista en la ciudad de La Paz, que abre paso a otras instituciones religiosas, aparte de la Iglesia Católica, se involucren en la educación.
	Fundación de las Escuelas de Cristo, pionera en la educación indígena boliviana.
	Creación del Conservatorio Nacional de Música.
1908	Decreto del 28 de diciembre: Plan General de Educación, que sienta las bases de la reforma educativa liberal.
1909	Fundación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores en la ciudad de Sucre. Dirigida por el belga Georges Rouma.
	Creación de la Escuela Nacional de Comercio en la ciudad de La Paz.
	Sanción de la Ley de Propiedad Intelectual.

Año	Descripción
1910	El escritor Franz Tamayo realiza una serie de críticas a la reforma educativa que será conocidas como el texto "Creación de la pedagogía nacional". Estas fueron respondidas por parte del secretario de Educación Felipe Segundo Guzmán, generando un debate sobre las características y funciones del sistema educativo nacional.
	Creación de liceos femeninos en las ciudades de Sucre y Cochabamba.
1911	Fundación de la escuela de preceptores indígenas en el barrio de Sopocachi de la ciudad de La Paz. Sin embargo, la escuela no fue sostenible por falta de personal y de presupuesto.
1913	Expulsión del Fray José Zampa, fundador de las Escuelas de Cristo, arguyendo su inclinación de carácter socialista.
1914	Se inician las gestiones de caciques apoderados la gestión de escuelas indígenas ante las autoridades del gobierno.
	Creación de la Dirección General de Educación.
1915	Fundación de la Escuela Normal rural de Humala (La Paz) destinada a indígenas aymaras.
1916	Fundación de la Escuela Normal de Colomi (Cochabamba.) destinada a indígenas quechuas.
	Lanzamiento del Plan de Enseñanza de la Escuela de Comercio.
1917	Creación de la Escuela Normal de Maestros de la ciudad de La Paz.
	Creación de la Escuela Normal Rural en Puna (Potosí).
1920	Se clausuran las escuelas normales rurales y se centraliza de la administración de las escuelas públicas al Estado.
1921	Decreto Supremo de 26 de diciembre que dispone la enseñanza técnica en todas las escuelas de capitales de departamento.
1922	Se lleva a cabo un congreso para definir una nueva reforma educativa, sin embargo, este no llega a conclusiones definitivas, llegando a posponerse por tiempo indefinido.
1924	Se instituye el "Día del maestro boliviano" el 6 de junio de cada año.
1925	Conmemoración del Centenario de la Independencia de Bolivia.
	Se organizan los primeros gremios de maestros.
1926	Creación de la Academia Nacional de Bellas Artes.
	Reorganización de la Dirección General de Educación a la cabeza del belga Adhemar Gehain.
	Inicio de la Cruzada Nacional Pro indio con la creación de un Instituto Normal Rural Superior.
1927	Realización del primer Congreso Nacional de estudiantes universitarios de Cochabamba donde se aprobó el primer programa de principios del movimiento estudiantil reformista.
	Primer conflicto salarial del magisterio en contra del gobierno en conjunto a protestas de los estudiantes de colegios secundarios de La Paz inició protestas por retrasos en el pago de los salarios a los maestros. Pese al estado de sitio y a la represión, el gobierno termina accediendo a un empréstito para cubrir las demandas magisteriales.
1928	Primer Congreso constitutivo de la Federación Universitaria Boliviana que entre sus conclusiones se encuentran la aspiración de lograr la autonomía universitaria.
1930	Se aprueba la Autonomía Universitaria, posterior a un plebiscito y ratificada por la Junta Militar de Gobierno.
	Se concedió mediante decreto la Autonomía y el cogobierno docente-estudiantil en la universidad nacional, aunque en primera instancia sólo fue otorgada a las Universidad de Sucre y La Paz.
	Creación de la Universidad Juan Misael Saracho en la ciudad de Tarija.
	Creación del Consejo Nacional de Educación.
1931	Creación de la escuela Ayllu de Warisata.
	Creación de la Escuela Normal para profesores de Educación Física en la ciudad de La Paz.
	Se crea la Fundación Universitaria Patiño para el financiamiento de estudios a personas con que cuenten con aptitudes, pero con bajos recursos económicos.

Año	Descripción
1935	Se concede la autonomía Universitaria a todas las Universidades del país.
1936	El Ministerio de Instrucción, pasa a denominarse Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas.
1938	La Constitución promulgada ese año establece la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos, aunque continúa estableciendo el requisito de saber leer y escribir como parte del ejercicio de la ciudadanía.
	Creación de la Normal rural en la localidad de Santiago de Huata (La Paz).
	Fundación de la escuela indígena de Caiza D en el departamento de Potosí.
	Creación de la Escuela Normal de San Lorenzo en Tarija, que cuenta con una unidad académica en la capital departamental.
1939	Decreto de 30 de agosto que establece la creación de escuelas en las fronteras.
1940	Fundación de la Academia Nacional de Música "Man Césped" de Cochabamba.
1941	Un decreto organizó un Consejo Nacional de Educación que suspendió los núcleos escolares indígenas. Entre ellos, la Escuela Ayllu de Warisata.
	Primer Congreso de Universidades en Sucre que aprueba su Estatuto Orgánico y se aprueba un proyecto de escuela única.
	Creación de la Escuela Normal Rural del Oriente en la localidad de Portachuelo (Santa Cruz).
1942	Se dispone la enseñanza de la religión Católica con carácter obligatorio.
1946	Creación del Instituto Medio de Educación Musical "Mario Estenssoro de Tarija.
1947	La reforma a la constitución reconoce a los ciudadanos el derecho de recibir educación.
1948	Creación Del Instituto Superior de Artes Plásticas de la ciudad de Cochabamba.
	Se crea el Instituto de Formación Musical y el Instituto Superior de Bellas Artes de la ciudad de Oruro.
1950	Segundo censo de población que se lleva a cabo en el siglo, que establece que el grado de analfabetismo llega al 70,5% de la población.
	Se funda la escuela de Ingenieros Mariscal Antonio José de Sucre (Hoy Escuela Militar de Ingeniería).
1951	Creación de la Escuela de Danza del Ballet Oficial.

Tercera época 1952-1994

Año	Descripción
1952	La Junta Militar al mando de Hugo Ballivián Rojas promulga el Código de la Educación Nacional, que tuvo poca duración por la Revolución Nacional.
1953	Creación de la Comisión Nacional de Reforma Educativa, que antecede a la elaboración del Código de Educación.
1955	Código de la Educación Boliviana.
	Declaratoria de la Educación como un derecho universal de todos los habitantes del país.
	Inicios de la educación radiofónica en Bolivia. Fundación de Radio San Gabriel. Emisora destinada a brindar servicios educativos a indígenas aymaras.
1957	Creación de la primera normal industrial de Bolivia y la escuela de artes y oficios en Cochabamba.
	Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación.
1958	Segundo Congreso de Nacional de Universidades Bolivianas. Sucre
	Creación de la escuela normal de maestros técnicos "Mcal. Andrés de Santa Cruz" en la ciudad de La Paz.
1959	Creación de la Escuela Normal en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
	Creación de la Escuela Nacional de Música "Simeón Roncal" de la ciudad de Sucre.
1960	Creación de la Escuela Normal Rural de Riberalta.

Año	Descripción
1961	Nueva Constitución Política del Estado. La misma establece el enseñar como un derecho de ejercicio bajo la vigilancia del Estado; declara la ciudadanía a todos los habitantes sin importar su ocupación, ocupación o renta y establece la enseñanza fiscal como general y gratuita y de ser una alta función del Estado.
	Creación de la escuela normal de Llica en la departamento de Potosí.
	Creación de la Escuela Normal Rural en Villa Serrano Chuquisaca.
1964	Creación de Educación Radiofónica de Bolivia. Red de emisoras de la Iglesia Católica dirigida a la educación de clases populares.
	Producto del Golpe de Estado del 14 de noviembre se suspende la Constitución de 1961 y se pone en vigencia la de 1945.
	Creación de la Normal Rural de Caracollo en el departamento de Oruro.
	Fundación del Instituto de Educación Integral y Formación Artística "Eduardo Laredo" de la ciudad de Cochabamba.
1966	Creación de la Carrera de Pedagogía (actual Ciencias de la Educación) de la Universidad Mayor de San Andrés
	Ingreso del movimiento de escuelas populares Fé y Alegría a Bolivia
	Inicio de actividades de las radios de Acción Cultural Loyola, destinada a la educación y comunicación de campesinos e indígenas en los Departamentos de Chuquisaca, Potosí y Tarija
	Fundación de la Universidad Católica San Pablo.
	Creación de la escuela normal Simon Bolívar de Tarabuco (Chuquisaca)
1967	La Constitución promulgada ese año reconoce a la educación como la más alta función estatal y establece la educación primaria como obligatoria.
	Creación del Ministerio de Cultura.
	Creación de la Fundación "Acción un maestro más" dedicada a la promover servicios de salud y educación en comunidades campesinas de 17 provincias del departamento de La Paz.
	Creación de la Universidad José Ballivián de Trinidad (Beni).
1968	Creación de la Escuela de Aprendizaje Industrial de Oruro.
	Creación del Instituto de Bellas Artes de la ciudad de Tarija.
	Creación del Consejo Supremo de Educación para planificar una reforma al Código de la Educación Boliviana.
1969	Tercer Congreso Nacional de Universidades en La Paz. En que se aprueba el Estatuto de las Universidades Bolivianas y busca la consolidación de la autonomía universitaria.
	Fundación, a iniciativa de la Iglesia Católica, del Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular (INDICEP) en la ciudad de Oruro, entidad dedicada a la educación de clases populares
	Creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y No Formal, dependiente del Ministerio de Educación.
	Reestructuración del Escalafón del personal educativo.
1970	Primer Congreso Pedagógico Nacional.
	Firma del Convenio de Educación Andrés Bello.
	Creación de la Comisión Episcopal de Educación, dedicada a varios proyectos educativos enfocados a la educación técnica, el mejoramiento docente y la educación no formal
	Fundación del Centro de Investigación y Promoción del campesinado (CIPCA).
	Creación de la Escuela Nacional de Folklore "Mauro Nuñez Cáceres".
1971	Cierre de las Universidades producto del golpe de Estado de Hugo Bánzer. Creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CENES) y suspensión de la Autonomía Universitaria.
	Creación de la Escuela Normal de Chayanta (Potosí).
	Creación de la Escuela Normal de la ciudad de Trinidad (Beni).

Año	Descripción
1972	Ley de Universidades.
	Con apoyo de la Comisión Episcopal de Educación, surgen los equipos móviles de Educación Integral Rural en las poblaciones ribereñas de Beni y Pando.
1973	Fundación de la Normal “Ángel Mendoza Justiniano” de la ciudad de Oruro.
	Creación de la Escuela de Artes “Bachillerato Melchor Pérez de Holguín” de la ciudad Potosí
	Ley de la Educación Boliviana.
1975	Conmemoración del sesquicentenario de la independencia de Bolivia.
	Creación de la Biblioteca del Sesquicentenario de Bolivia para recupera textos monográficos de la historia boliviana (20 tomos).
	Creación de la Colonia Pirají basada en el modelo de Makarenko dirigida a adolescentes de estratos populares
	Creación de la Escuela Nacional de Música “Luis Felipe Arce” en la ciudad de La Paz.
1976	Creación de Instituto Boliviano de Cultura.
	Tercer Censo de Población que establece un nivel de analfabetismo del 38% de la población del país.
	Nacimiento del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas CEBIAE, enfocada en la Educación Escolar y Alternativa, además de la investigación de temas educativos
	Creación del Instituto Politécnico Tomás Katari en Potosí dirigido a la educación del campesinado y los trabajadores mineros.
1977	Creación del instituto Superior de Berllas Artes en la ciudad de Santa Cruz.
1978	Congreso Nacional de Universidades en Cochabamba. Aprueba el Acta de Constitución de la Universidad Boliviana.
	Manifiesto de Murupilar (Prov. Pacajes, departamento de La Paz), inspirado en el manifiesto aymara de Tiwanaku 1973, por parte de campesinos de la provincia que critica al sistema educativo y reclama el derecho a una educación propia inspirada en sus raíces culturales.
	Creación del Centro de Educación Técnica Humanista Agropecuaria (CETHA), Túpac Katari en la Comunidad e Qurpa en el Altiplano de La Paz.
	Se crea la Escuela Nacional de Flocklore de la ciudad de Oruro.
	Se funda la Escuela de Artes Plásticxas de Copchabamaba.
1979	Declaración del “Año de la Educación Boliviana” y convocatoria al Segundo Congreso Nacional.
	Se funda el Centro de Cultura Popular (CCP), obra de los Padres Oblatos de María Auxiliadora en la zona de Achachicala de la ciudad de La Paz. Enfocada en la capacitación y organización actores barriales, principalmente mujeres, en la gestión de desarrollo y poder local
	Segundo Congreso Pedagógico Nacional.
1980	Inicio del trabajo de Educación Comunitaria y Radiofónica (ECORA) en las localidades de Batallar, Copacabana y Santiago de Huata. Sin embargo, suspende sus actividades por el Golpe de Luis García Meza.
	Creación de la Escuela Nacional de Música “Eduardo Caba” de la ciudad de Potosí.
	La dictadura de Luis García Meza establece la Comisión de Estudio y Reordenamiento de la Educación Integrada con el fin de plantear reformas a la educación nacional.
1981	ECORA se reactiva y cambia su denominación a Centro de Educación Popular “Qhana” e inicia labores en la zona de Sud Yungas en La Paz.
1982	Se crea el Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura (CENPROTAC) como una organización no gubernamental de educación popular.
1983	Creación del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que inició el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
	Se crea en la ciudad de El Alto el Centro de la Promoción de la mujer “Gregoria Apaza” con el fin de dar paso a acciones de empoderamiento y memoria de mujeres indígenas.
	Se crea la Academia de Bellas Artes “Alfredo Domínguez” en la localidad de Tupiza (Potosí).

Año	Descripción
1984	Creación del Instituto Folclórico departamental de Santa Cruz.
	Creación de la Universidad Técnica de Pando.
1985	Se crea el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) dependiente de la Compañía de Jesús enfocada en poblaciones vulnerables en el acceso a la salud y la educación.
	Creación de la escuela Normal Superior "Eduardo Avaroa" en la ciudad de Potosí.
1986	Fundación del Centro Arakuarenda un centro de formación especializado en la capacitación rural del Chaco Cruceño, en la localidad de Charagua (Santa Cruz).
	Llegada de la Asociación Alemana para la formación de adultos a Bolivia que brinda una serie de programas relacionada a la educación para adultos.
	Presentación del primer anteproyecto de ley de reforma educativa.
1987	Establecimiento de las primeras Unidades Académicas Campesinas (UAC's) promovidas por la Universidad Católica Boliviana.
	Segundo anteproyecto de reforma educativa conocido como el "Libro Blanco de la Educación".
1988	Primer Congreso Nacional de la Educación de la que surge el Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana.
	Libro Rosado de la Educación que establece un diagnóstico de la situación del sistema educativo.
1989	Séptimo Congreso Nacional de Universidades en Santa Cruz.
1990	Fundación de la Escuela de Música Folclórica "Miguel Ángel Balda" en la ciudad de Sucre.
1991	Ley del Cine Boliviano.
1992	Congreso Nacional de Educación entre el Ministerio de Educación y la Central Obrera Boliviana con el objetivo de transformar el sistema educativo.
	Creación del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE).
1993	Creación de la Escuela "Orquesta Juvenil" de Tarija.

Cuarta Época 1994-2010

Año	Descripción
1994	Ley de Reforma Educativa.
	Octavo Congreso de Universidades Potosí.
	Se delegan la administración de normales a las universidades públicas.
	Creación del Centro de Apoyo Educativo Machaqa en la localidad de Jesús de Machaqa de la provincia Ingavi, enfocada en la formación de maestros rurales.
	Ley 1585 de Reforma Constitucional. Establece al Estado boliviano como multicultural y pluricultural.
	Establecimiento del Programa Guaraní de Formación Docente con sede en Camiri (Santa Cruz.) que actualmente es la Escuela de Formación de Maestros del Chaco.
1995	Ley de Descentralización Administrativa.
	Creación de los Servicios Departamentales y Distritales de Educación.
	Creación del Sistema de Medición del Calidad de Educación (SIMECAL).
	Creación Del Instituto de Formación Integral Coro y Orquesta de Urubciha (Santa Cruz).
1997	Conferencia Nacional de Educación Alternativa.
1999	Se otorga la administración de las principales normales a las Universidades.
	Noveno Congreso Nacional de Universidades en Trinidad (Beni).
	Creación del Instituto Superior de Música Y Turismo de San Ignacio de Moxos.
2001	Censo de Población y Vivienda. El 13 % de la población es analfabeta.

Año	Descripción
2003	Décimo Congreso de Universidades Pando.
	Creación de la Escuela Normal de Puerto Rico (Pando) que cuenta con una unidad académica en la capital departamental.
2004	Segunda Conferencia Nacional de Educación Alternativa.
2005	Creación de la Escuela Normal "Villa Aroma" en Sica Sica (La Paz).
	Creación de la Escuela Normal Multiétnica de Concepción (Santa Cruz).
2006	Suspensión de la Ley de Reforma Educativa.
	Creación del bono "Juancito Pinto".
	Congreso Nacional de Educación que será un antecedente para la confección de una nueva reforma educativa.
	Creación del Instituto Normal Superior, Tecnológico y Humanístico en la ciudad de El Alto.
2007	Programa de Alfabetización "Yo sí puedo".
	Creación de la Normal de Maestros "Simón Rodríguez" cuya sede es en Quillacollo, contando con una sede académica en la capital departamental de Cochabamba.
2008	Conclusión del Programa de Alfabetización "Yo sí puedo" que declara a Bolivia como un territorio "libre de analfabetismo".
	Creación de la Universidades Indígenas.
2009	Nueva Constitución Política del Estado: Establece a la educación como la función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado que tiene la obligación de sostener, garantizar y gestionar la misma; establece la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato y la gratuidad de la educación en todos los niveles.
	Décimo primer Congreso Nacional de Universidades Oruro.
	Creación de la Escuela Boliviana Intercultural de Música en la ciudad de Oruro.

Quinta época, 2010-presente

Año	Descripción
2010	Ley de Educación "Avelino Siñani- Elizardo Pérez".
	Creación del Sistema Educativo Plurinacional.
	Creación del Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE).
2011	Se crea el Instituto de Formación Musical en Chulumani (La Paz).
	Implantación del Nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional.
2012	Censo de Población y Vivienda que determina un 94% de población alfabetizada en el país.
2016	Creación de la Escuela de Música y el Instituto Beniano de Bellas Artes y la Escuela Nacional de Artes Plásticas "Gil Coimbra Ojopi".
2019	El gobierno transitorio de Jeanine Añez abre la posibilidad de reformar la Ley Educativa.
2020	Pandemia de Covid-19. Suspensión total de actividades educativas en todos los niveles en el marco de la aplicación de cuarentena en todo el territorio nacional. Este periodo es también conocido como el de "apagón educativo".
	El gobierno declara la clausura anticipada del año escolar.
2021	Se declara el "Año de la recuperación del Derecho a la Educación."
2023	Implantación del nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

Autores

ELIANA ARAUCO LEMAITRE

Estudió Sociología en la Universidad Mayor de San Andrés - UMSA) en La Paz, Bolivia y cuenta con Post Grado del Instituto de Altos Estudios para América Latina de la Universidad de París III - Sorbonne Nouvelle, Francia. Ha desarrollado cursos de especialización en el enfoque de competencias laborales y formación técnica profesional para mejorar la productividad, el crecimiento y empleabilidad de jóvenes en el Centro de Formación de la OIT en Turín, Italia; en mejoramiento de la calidad y equidad de las políticas de formación, con CINTERFOR/OIT; en liderazgo de equipos de alto desempeño con SINAPSIS SRL. /Universidad de la Salle y en enfoque de desarrollo de mercados con The Springfield Centre for Bussines in Development. Tiene más de 25 años de experiencia en gerencia y orientación estratégica de programas sociales, educativos y de formación técnica profesional con enfoque orientado a resultados. Trabajó como consultora de organismos internacionales y desempeñó funciones en la Fundación para el desarrollo de la Ecología FUNDECO, en el Ministerio de Educación de Bolivia, en la Fundación INFOCAL. Dirigió el Proyecto Formación Técnica Profesional de la Cooperación Suiza desde 2006 hasta 2017. Desde el 2018, es parte del equipo de la Fundación Educación para el Desarrollo FAUTAPO en La Paz, Bolivia. Es coautora de publicaciones relacionadas con Educación Superior (CINDA), Certificación de Competencias y Homologación de Titulaciones (CAN), Respuesta de los servicios de salud para atender la Violencia contra la Mujer (CEPAL).

ALETHEA-GABRIELA CANDIA

Maestra en Población y Desarrollo, Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales sede México.

LUIS FERNANDO CARRIÓN JUSTINIANO

Educador e investigador boliviano. Licenciatura en Filosofía (Roma, Italia), Licenciatura en Administración Educativa (Tarija, Bolivia), Especialidad en Planificación y Formulación de Políticas Educativas (Buenos Aires, Argentina), Maestría en Ciencias de la Educación Superior (Tarija, Bolivia), Doctorante en Educación Superior CEPIES UMSA (La Paz, Bolivia).

ZOHAR DURAN DE CASTRO

Estudio en la Universidad Boliviana de Informática. Licenciada en Psicología. Es Investigadora y especialista en temas educativos, Educación especial y Alternativa. Psicóloga Educativa, especialista en trabajos con niñas, niños y adolescentes con diferentes discapacidades, trastornos del neurodesarrollo y dificultades específicas de aprendizaje, posee una Maestría en Educación Especial e Inclusiva en el Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP) de España, y realiza investigaciones vinculadas con la psicología infantil, neurodesarrollo y psicología educativa.

MARIO GALINDO SOZA

Ph.D. en Ciencias Económicas y Administrativas. Ph.D. en Ciencias Políticas y RRII. Director de CEBEM. Docente universitario. UMSA/New School for Social Research, New York. UNIVALLE/Carlos III Madrid/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

KATHLEN LIZÁRRAGA ZAMORA

Licenciada en economía de la UMRPSFXCH y doctora en economía por la Universidad Westfálica de Münster, Alemania como becaria de la Fundación Konrad Adenauer. Cursos de maestría en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo (Universidad de Saarland). Áreas de trabajo e investigación: educación y desarrollo, economía institucional y desarrollo productivo. En 2001 publicó el libro “Economía y Universidad Pública” donde se analiza la contribución de la Universidad Pública al crecimiento y desarrollo en Bolivia en base a la teoría del crecimiento endógeno. En 2011 el libro “Educación Técnica y Producción en Bolivia” y varios trabajos sobre descentralización en educación, retornos de la educación, grupos de poder, etc. Con el PNUD fue Coordinadora de los documentos

de Líneas de Base Productivas para los departamentos de La Paz y Cochabamba. Es miembro del grupo de expertos para Latinoamérica en FTP y consultora de varios organismos internacionales. Profesora titular de la maestría y el doctorado en “Ciencias de la Gestión” en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de República Dominicana entre 2005 y 2007 y profesora de maestrías con la Universidad Virtual de Chile. En Bolivia profesora invitada en varias universidades y diferentes materias: NUR, UniValle, UPB, Universidad Andina, profesora invitada del CIDES y de la Universidad de San Andrés. Actualmente se desempeña como evaluadora internacional independiente e investigadora en economía ambiental.

DANIEL E. MORENO MORALES

Sociólogo boliviano con un Ph.D. en ciencia política por Vanderbilt University. Investigador en Ciudadanía, Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública (www.ciudadaniabolivia.org), donde fue director ejecutivo entre 2014 y 2020. Experto en estudios de opinión pública por medio de encuestas y en la realización de diálogos digitales con el apoyo de inteligencia artificial. Gerente ejecutivo de DATACCION SRL (www.dataccion.com.bo) y representante en Bolivia de la Asociación Mundial de Estudios de Opinión Pública (WAPOR). Ha coordinado la realización de algunos de los estudios sobre cultura política y valores sociales más importantes internacionalmente en su aplicación en Bolivia, entre ellos la Encuesta Mundial de Valores y las encuestas del Barómetro de las Américas del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP). Entre sus temas de interés están la legitimidad ciudadana, las actitudes hacia el medio ambiente, las identidades y su relación con la política, los valores sociales y los derechos de niños y adolescentes, sobre los que ha publicado en Bolivia y fuera del país.

SAZCHA-MARCELO OLIVERA

Doctor en Economía con especialidad en economía de los recursos naturales y desarrollo sustentable UNAM. Universidad Autónoma Metropolitana de México

CARMEN TERCEROS

Dra. en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, DF, con estancia académica en la Universidad de California en Los Angeles. Se desempeña como consultora independiente.

LUDWING ERNESTO TORRES CARRASCO

Doctor en Economía, Ph.D. Postdoctorado en Análisis integral de datos-Centro Internacional de Estudios Avanzados/Postdoctorado en Filosofía de la Ciencia; Universidad de Salamanca/Doctorado-Universidad de Bremen/Doctorado, programa DES-Doctorado en Economía Social-Centro de Estudios Políticos y Sociales de España/Maestría en Econometría-Universidad Católica/ Maestría en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo-Universidad Andina Simón Bolívar. Especialista en manejo integral de datos. Docente universitario e investigador senior de organismos nacionales e internacionales.

ALVARO VALVERDE

Ingeniero en Ecología. Doctor en Ciencias Humanísticas por la Universidad de Oviedo, España. Docente Investigador en Prospectiva Científica e investigación Integral en Programas de Post Grado de Universidades Nacionales y Extranjeras. Ha sido Secretario Permanente de la Comisión Nacional Boliviana para la UNESCO, Secretario Nacional del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural para Bolivia. Coordinador de la Comisión Interamericana de Educación de la OEA para Bolivia.

IVÁN OMAR VELÁSQUEZ-CASTELLANOS

Economista y Administrador de Empresas. Realizó su Postdoctorado en economía el marco del Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina con sede en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin (Fu Berlín), Alemania. Realizó una visita postdoctoral en la Pontificia Universidad Católica de Lima (PUCP). Obtuvo su Doctorado en Economía (Ph.D.) en la Georg-August-Universität Göttingen en Alemania, es Investigador Senior del Centro de Investigación del Desarrollo (Zentrum Für Entwicklungs Forschung, ZEF) dependiente de la Universidad de Bonn en Alemania: Rheinische Friedrich-Wilhelm Universitaet. Fue Coordinador y Director Ejecutivo de la Cámara de Exportadores (CAMEX) y Representante del Sector Privado Exportador. En la actualidad es Coordinador en la Oficina Bolivia de la Konrad Adenauer Stiftung (KAS) y en el ámbito académico es Profesor de Historia Económica Nacional y Teoría del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).

MARIO YAPU

Posdoctorando en el Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Red de Universidad de Manizales (CO), Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo (BR), Colegio de la Frontera Norte (MX), FLACSO-Argentina, auspiciado por CLACSO. Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina-UCL (Bélgica). Profesor y miembro de la Comisión Doctoral del CEPI (Centro de Estudios de Posgrado e Investigación) de la Universidad San Francisco Xavier (USFX). Línea de investigación: Educación superior, educación técnica y profesionales, políticas educativas y curriculares, problemas epistemológicos de investigación. Últimas publicaciones: “Agenda de investigación sobre educación 2021-2030”. En: *Agenda de investigación sobre temas estratégicos para Bolivia: 2021-2030*. La Paz: PIEB, 2021, pp. 733-833; “Jóvenes universitarios, nuevas tecnologías y desigualdad”. *Ciencia y Cultura*, 2021, N° 46, pp. 11-38 (junio). La Paz, UCB (en coautoría); “Aproximación a la institucionalización de la sociología en Bolivia. Un estudio sobre el Instituto de Sociología Boliviana (Isbo)”. *Revista Colombiana de Sociología*, 2019, 42(2), 113-134 (en coautoría).

Anexos

Anexo Estadístico

Indicadores demográficos

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Indicador: Población Nacional	Nacional		8,427,790	8,588,068	8,748,345	8,908,625	9,068,890	9,229,155	9,389,422	9,549,689	
	Grupos etarios	De 0 a 5 años de edad		1,441,506	1,442,149	1,440,575	1,440,172	1,440,036	1,440,184	1,440,659	1,441,436
		De 6 a 11 años de edad		1,311,128	1,319,068	1,326,512	1,334,212	1,341,947	1,349,738	1,357,593	1,365,517
		De 12 a 17 años de edad		1,109,950	1,129,419	1,157,504	1,180,805	1,202,942	1,223,894	1,243,661	1,262,255
		De 0 a 17 años de edad		3,862,564	3,890,636	3,924,591	3,955,189	3,984,925	4,013,816	4,041,913	4,069,208
Indicador: Población de niñas, niños y adolescentes	Nacional		45.83	45.30	44.86	44.40	43.94	43.49	43.05	42.61	
	Grupos etarios	De 0 a 5 años de edad		17.10	16.79	16.47	16.17	15.88	15.60	15.34	15.09
		De 6 a 11 años de edad		15.56	15.36	15.16	14.98	14.80	14.62	14.46	14.30
		De 12 a 17 años de edad		13.17	13.15	13.23	13.25	13.26	13.26	13.26	13.22
Desagregación		Tendencia	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Indicador: Población Nacional	Nacional		9,709,958	9,870,229	10,030,501	10,190,775	10,351,118	10,507,789	10,665,841	10,825,013	
	Grupos etarios	De 0 a 5 años de edad		1,442,515	1,443,962	1,445,718	1,447,807	1,448,795	1,452,791	1,455,790	1,457,676
		De 6 a 11 años de edad		1,373,513	1,381,601	1,389,771	1,398,034	1,405,846	1,415,838	1,425,349	1,433,999
		De 12 a 17 años de edad		1,279,666	1,295,891	1,310,955	1,324,850	1,343,458	1,347,286	1,353,225	1,362,098
		De 0 a 17 años de edad		4,095,694	4,121,454	4,146,444	4,170,691	4,198,099	4,215,915	4,234,364	4,253,773
Indicador: Población de niñas, niños y adolescentes	Nacional		42.18	41.76	41.34	40.93	40.56	40.12	39.70	39.30	
	Grupos etarios	De 0 a 5 años de edad		14.86	14.63	14.41	14.21	14.00	13.83	13.65	13.47
		De 6 a 11 años de edad		14.15	14.00	13.86	13.72	13.58	13.47	13.36	13.25
		De 12 a 17 años de edad		13.18	13.13	13.07	13.00	12.98	12.82	12.69	12.58

Desagregación		Tendencia	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Indicador: Población Nacional	Nacional		10,985,059	11,145,770	11,307,314	11,634,435	12,074,682	12,246,649	12,421,066	12,597,967
	De 0 a 5 años de edad		1,468,326	1,457,636	1,456,718	1,488,861	1,555,578	1,585,031	1,615,042	1,645,621
	De 6 a 11 años de edad		1,441,620	1,448,369	1,453,702	1,495,758	1,552,357	1,567,881	1,583,559	1,599,395
	De 12 a 17 años de edad		1,372,874	1,383,954	1,395,032	1,435,390	1,489,705	1,517,925	1,546,679	1,575,978
	De 0 a 17 años de edad		4,272,820	4,289,959	4,305,452	4,430,009	4,597,640	4,684,733	4,773,476	4,863,900
Indicador: Población de niñas, niños y adolescentes	Nacional		38.90	38.49	38.08	39.18	40.66	41.43	42.22	43.02
	De 0 a 5 años de edad		13.28	13.08	12.88	13.26	13.76	14.02	14.28	14.55
	De 6 a 11 años de edad		13.12	12.99	12.86	13.23	13.73	13.99	14.26	14.53
	De 12 a 17 años de edad		12.50	12.42	12.34	12.69	13.17	13.44	13.71	13.98

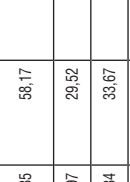
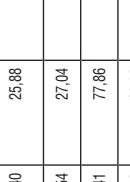
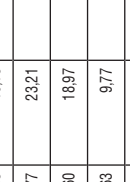
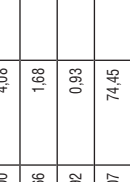
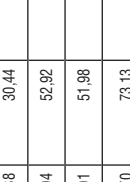
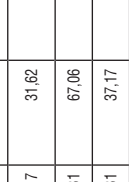
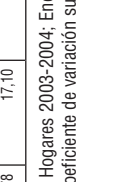

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003-2004	2005	2006	2007	2008	
Indicador: Hogares con menores de 18 años de edad	Nacional		75,24	72,88	74,71	73,73	71,39	71,32	68,31	69,51	
	Hogares con menores de edad por grupo etario										
	De 0 a 5 años de edad		44,35	43,72	43,90	44,07	38,49	39,83	38,16	36,79	
	De 6 a 11 años de edad		44,02	42,47	43,50	44,48	44,95	44,06	41,65	41,86	
	De 12 a 17 años de edad		39,01	39,42	40,50	41,58	35,54	34,68	33,90	33,64	
	Sexo del jefe del hogar										
	Mujeres		20,03	18,62	23,15	21,20	19,12	19,71	23,44	22,60	
	Hombres		79,97	81,38	76,85	78,80	80,88	80,29	76,56	77,40	
	Sin hijo/a		24,76	27,12	25,29	26,27	28,61	28,68	31,69	30,49	
	1 hijo/a		22,05	20,34	18,83	19,63	21,46	21,18	21,03	23,95	
	2 hijos/as		19,97	18,81	20,63	20,55	20,16	19,91	20,27	20,42	
	3 hijos/as		14,18	15,02	15,25	14,74	14,13	14,76	12,43	12,93	
	4 hijos/as		10,15	9,19	9,19	9,81	7,77	8,43	6,98	6,41	
5 hijos/as		4,77	4,92	5,83	4,83	4,09	3,61	4,01	3,22		
Más de 6 hijos/as		4,11	4,60	4,99	4,19	3,79	3,44	3,58	2,57		
Por área de residencia											
Urbano		65,15	63,79	63,56	63,74	64,65	63,50	67,04	67,72		
Rural		34,85	36,21	36,44	36,26	35,35	36,50	32,96	32,28		
Estado civil del jefe de hogar											
No casada/o		33,26	35,78	36,15	38,20	38,96	39,25	40,74	41,49		
Casada/o		66,74	64,22	63,85	61,80	61,04	60,75	59,26	58,51		
Auto identificación del jefe de hogar											
No indígena		65,03	58,74	60,62	64,23	53,09	57,91	72,77	71,35		
Indígena		34,97	41,26	39,38	35,77	46,91	42,09	27,23	28,65		
Condición económica del hogar											
No pobre		31,86	33,50	35,31	37,12	39,86	39,02	39,00	41,31		
Pobre		68,14	66,50	64,69	62,88	60,14	60,98	61,00	58,69		
Pobre extremo		47,33	45,61	41,13	36,34	34,71	34,07	31,76	29,90		

Conceptualización: Proporción de hogares con niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad

Desagregación		Tendencia	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Indicador: Hogares con menores de 18 años de edad	Nacional		68.43	66.75	65.26	61.25	62.61	61.04	59.91	57.43	
	Hogares con menores de edad por grupo etario										
	De 0 a 5 años de edad		37.18	36.13	34.31	32.50	35.14	33.58	32.13	30.81	
	De 6 a 11 años de edad		40.65	40.28	39.16	35.06	35.84	34.92	35.16	32.48	
	De 12 a 17 años de edad		31.99	31.59	32.54	30.13	29.13	28.25	26.98	25.30	
	Sexo del jefe del hogar										
	Mujeres		21.49	19.40	22.81	21.38	21.50	20.42	23.92	25.17	
	Hombres		78.51	80.60	77.19	78.62	78.50	79.58	76.08	74.83	
	Sin hijo/a		31.57	33.25	34.74	38.75	37.39	38.96	40.09	42.57	
	1 hijo/a		22.45	22.56	22.04	22.14	21.87	21.88	22.49	22.28	
	2 hijos/as		20.79	20.38	20.02	18.84	19.79	18.76	18.63	18.39	
	3 hijos/as		13.49	12.30	12.28	10.79	11.15	11.59	10.70	9.92	
	4 hijos/as		6.66	6.56	5.86	5.28	5.37	5.26	4.82	4.22	
	5 hijos/as		2.89	3.00	2.81	2.45	2.54	2.04	2.01	1.58	
	Más de 6 hijos/as		2.15	1.96	2.26	1.74	1.89	1.51	1.25	1.03	
	Por área de residencia										
Urbano		67.04	67.84	68.60	68.76	69.81	70.04	69.77	71.20		
Rural		32.96	32.16	31.40	30.24	30.19	29.96	30.23	28.80		
Estado civil del jefe de hogar											
No casada/o		44.05	45.77	45.00	43.70	45.33	46.94	50.61	48.18		
Casada/o		55.95	54.23	55.00	56.30	54.67	53.06	49.39	51.82		
Auto identificación del jefe de hogar											
No Indígena		69.33	66.85	65.04	67.14	61.25	65.38	58.23	62.29		
Indígena		30.67	33.15	34.96	32.86	38.75	34.62	41.77	37.71		
Condición económica del hogar											
No pobre		47.73	53.41	56.13	60.39	59.89	60.56	59.53	62.81		
Pobre		52.27	46.59	43.87	39.61	40.11	39.44	40.47	37.19		
Pobre extremo		25.97	20.79	21.15	18.47	17.10	16.53	19.12	17.83		

Conceptualización: Proporción de hogares con niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad

Desagregación		Tendencia	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Indicador: Hogares con menores de 18 años de edad	Nacional		55,97	56,11	56,55	57,35	58,17	59,00	
	Hogares con menores de edad por grupo etario								
	De 0 a 5 años de edad		28,14	28,21	28,43	28,97	29,52	30,08	
	De 6 a 11 años de edad		32,67	32,75	33,01	33,34	33,67	34,01	
	De 12 a 17 años de edad		24,67	24,73	24,92	25,40	25,88	26,37	
	Sexo del jefe del hogar								
	Mujeres		25,78	25,84	26,05	26,54	27,04	27,55	
	Hombres		74,22	74,40	74,98	76,41	77,86	79,34	
	Sin hijo/a		44,03	44,14	44,48	45,33	46,18	47,06	
	1 hijo/a		22,12	22,17	22,35	22,77	23,21	23,65	
	2 hijos/as		18,05	18,09	18,24	18,60	18,97	19,35	
	3 hijos/as		9,40	9,42	9,50	9,63	9,77	9,91	
	4 hijos/as		3,89	3,90	3,93	4,00	4,08	4,16	
5 hijos/as		1,63	1,63	1,65	1,66	1,68	1,70		
Más de 6 hijos/as		0,89	0,89	0,90	0,92	0,93	0,95		
Por área de residencia									
Urbano		70,98	71,15	71,71	73,07	74,45	75,86		
Rural		29,02	29,09	29,32	29,88	30,44	31,02		
Estado civil del jefe de hogar									
No casado/a		50,45	50,57	50,97	51,94	52,92	53,92		
Casado/a		49,55	49,67	50,06	51,01	51,98	52,97		
Auto identificación del jefe de hogar									
No indígena		69,58	69,75	70,30	71,70	73,13	74,60		
Indígena		30,42	30,49	30,73	31,17	31,62	32,07		
Condición económica del hogar									
No pobre		63,93	64,09	64,59	65,81	67,06	68,33		
Pobre		36,07	36,16	36,44	36,81	37,17	37,55		
Pobre extremo		16,30	16,34	16,47	16,78	17,10	17,42		

Conceptualización: Proporción de hogares con niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad

Fuente: Elaborado con datos del Instituto Nacional de Estadística (Encuesta de Mejoramiento de Condiciones de Vida 2000, 2001, 2002; Encuesta Continua de los Hogares 2003-2004; Encuesta de Hogares 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). *Los datos deben ser utilizados de forma referencial (coeficiente de variación superior a 15% o 20%).

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003-2004	2005	2006	2007	2008
Sexo	Mujeres	Porcentaje		48.86	49.08	49.17	49.48	49.16	48.13	49.40	49.72
	Hombres	Porcentaje		51.14	50.92	50.83	50.52	50.84	51.87	50.60	50.28
Por área de residencia	Urbano	Porcentaje		53.13	52.99	55.37	56.77	55.94	55.71	55.25	53.82
	Rural	Porcentaje		46.87	47.01	44.63	43.23	44.06	44.29	44.75	46.18
Auto identificación del jefe de hogar	No Indígena	Porcentaje		53.13	52.99	53.37	56.77	55.94	60.08	62.56	61.85
	Indígena	Porcentaje		46.87	47.01	44.63	43.23	44.06	39.92	37.44	38.15

Conceptualización: Proporción de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Sexo	Mujeres	Porcentaje		49.04	48.99	49.54	48.82	48.84	48.66	49.52	48.76
	Hombres	Porcentaje		50.96	51.01	50.46	51.18	51.16	51.34	50.48	51.24
Por área de residencia	Urbano	Porcentaje		56.24	53.23	53.55	54.76	53.46	54.06	53.80	54.69
	Rural	Porcentaje		43.76	46.77	46.45	45.24	46.54	45.94	46.20	45.31
Auto identificación del jefe de hogar	No Indígena	Porcentaje		62.87	68.87	74.79	80.53	78.79	80.20	76.27	79.33
	Indígena	Porcentaje		37.13	31.13	25.21	19.47	21.21	19.80	23.73	20.67

Conceptualización: Proporción de niñas, niños y adolescentes entre 0 y 17 años de edad

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Sexo	Mujeres	Porcentaje		48.83	48.95	49.33	50.27	51.23	52.20
	Hombres	Porcentaje		51.17	51.30	51.70	52.73	53.78	54.86
Por área de residencia	Urbano	Porcentaje		55.31	55.45	55.88	56.68	57.48	58.30
	Rural	Porcentaje		44.69	44.80	45.15	46.01	46.88	47.76
Auto identificación del jefe de hogar	No Indígena	Porcentaje		80.28	80.48	81.11	81.92	82.74	83.56
	Indígena	Porcentaje		19.72	19.77	19.92	20.30	20.69	21.08

Fuente: Elaborado con datos del Instituto Nacional de Estadística (Encuesta de Mejoramiento de Condiciones de Vida 2000, 2001, 2002; Encuesta Continua de los Hogares 2003-2004; Encuesta de Hogares 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018). * Los datos deben ser utilizados de forma referencial (coeficiente de variación superior a 15% o 20%).

Anexo Estadístico Educación

Indicador: Matrícula educativa		Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
		Nacional	Sexo			Número de matriculados	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo	Niveles	Sexo	Mujeres	Número de matriculados		2,477,525	2,534,599	2,634,436	2,679,197	2,750,559	2,792,164	2,792,633	
			Hombres	Número de matriculados		1,196,802	1,225,265	1,274,762	1,297,535	1,333,982	1,356,668	1,359,926	
		Dependencia	Fiscal	Número de matriculados		1,280,723	1,309,334	1,359,674	1,381,662	1,416,577	1,435,496	1,432,707	
			Privada	Número de matriculados		2,197,089	2,263,158	2,363,162	2,413,420	2,473,252	2,503,783	2,507,835	
		Área geográfica	Urbano	Número de matriculados		280,436	271,441	271,274	265,777	277,307	288,381	284,798	
			Rural	Número de matriculados		1,618,377	1,660,239	1,718,647	1,747,995	1,832,331	1,870,951	1,866,946	
	Niveles	Inicial		Número de matriculados		859,148	874,360	915,789	931,202	918,228	921,213	925,687	
				Número de matriculados		215,602	218,237	222,313	223,177	235,607	241,293	241,312	
			Mujeres	Número de matriculados		25,140	24,461	24,438	24,209	25,749	25,697	26,515	
			Hombres	Número de matriculados		25,875	24,691	24,890	24,495	26,125	26,186	26,652	
			Fiscal	Número de matriculados		45,287	43,963	43,611	43,190	45,714	45,414	46,261	
			Privada	Número de matriculados		5,728	5,189	5,717	5,514	6,160	6,469	6,906	
Niveles	Niveles	Urbano		Número de matriculados		34,854	33,898	34,495	34,224	37,279	37,708	38,627	
			Rural	Número de matriculados		16,161	15,254	14,633	14,480	14,595	14,175	14,540	
		Mujeres		Número de matriculados		81,208	83,115	85,543	85,532	90,347	92,903	92,442	
			Hombres	Número de matriculados		83,379	85,970	87,442	88,941	93,386	96,507	95,703	
		Fiscal		Número de matriculados		150,765	154,678	158,085	160,030	167,862	172,680	171,571	
			Privada	Número de matriculados		13,822	14,407	14,900	14,443	15,871	16,730	16,574	
	Niveles	Primaria	Urbano		Número de matriculados		103,690	106,878	110,339	112,161	120,958	125,519	124,892
				Rural	Número de matriculados		60,897	62,207	62,646	62,312	62,775	63,891	63,253
			Mujeres		Número de matriculados		1,461,816	1,469,558	1,497,204	1,494,321	1,504,493	1,512,676	1,508,194
				Hombres	Número de matriculados		141,717	140,711	140,832	137,016	137,956	139,953	140,734
			Fiscal		Número de matriculados		145,715	144,549	145,988	141,582	143,294	145,265	146,804
				Privada	Número de matriculados		265,071	263,068	264,987	257,477	259,537	261,880	264,813
			Número de matriculados		22,361	22,192	21,833	21,121	21,713	23,338	22,725		

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Indicador: Matrícula educativa	Nacional	Número de matriculados		2,801,973	2,797,908	2,745,013	2,712,740	2,707,810	2,719,956	2,758,828
		Sexo								
		Mujeres		1,366,202	1,364,622	1,340,084	1,324,539	1,322,974	1,322,087	1,341,702
		Hombres		1,435,771	1,433,286	1,404,929	1,388,201	1,384,836	1,397,869	1,417,126
		Dependencia								
		Fiscal		2,513,255	2,506,302	2,455,605	2,427,125	2,418,677	2,420,948	2,449,041
		Privada		288,718	291,606	289,408	285,615	289,133	299,008	309,787
		Área geográfica								
		Urbano		1,892,037	1,895,361	1,884,350	1,865,671	1,868,860	1,888,138	1,920,378
		Rural		909,936	902,547	860,663	847,069	838,950	831,818	838,450
	1°	Inicial		237,957	229,878	220,640	225,399	258,121	280,057	297,503
		Mujeres		27,831	28,862	28,844	30,530	37,496	43,163	51,634
		Hombres		28,705	29,507	29,114	31,394	38,538	47,687	52,743
		Fiscal		48,709	49,597	48,222	51,023	62,027	73,772	85,169
		Privada		7,827	8,772	9,736	10,901	14,007	17,078	19,208
		Urbano		40,580	42,000	42,399	44,271	54,067	66,087	75,502
		Rural		15,956	16,369	15,559	17,653	21,967	24,763	28,875
		Mujeres		89,033	83,810	79,577	80,276	88,678	89,462	93,120
		Hombres		92,388	87,699	83,105	83,199	93,409	98,755	100,006
		Niveles	Fiscal		164,428	154,356	145,034	145,714	162,836	168,585	170,490
Privada			16,993	17,153	17,648	17,761	19,251	20,622	22,636	
Urbano			125,124	120,693	117,071	117,518	127,496	131,336	135,557	
Rural			56,297	50,816	45,611	46,957	54,591	57,871	57,569	
Primaria			1,512,002	1,508,369	1,469,495	1,429,084	1,389,709	1,361,227	1,348,603	
Mujeres			143,610	132,789	120,773	112,569	111,279	111,217	111,448	
Hombres			150,414	139,622	127,910	119,290	117,760	121,494	123,674	
Fiscal			272,104	250,794	227,312	211,069	208,300	210,377	211,551	
Privada			21,920	21,677	21,371	20,790	20,739	22,334	23,571	

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador: Matrícula educativa	Nacional	Sexo	Número de matriculados	2.783.894	2.819.554	2.853.148	2.859.592	2.870.794	2.950.688	3.006.515	3.049.334
			Mujeres	1.354.194	1.370.522	1.386.675	1.390.995	1.398.440	1.437.359	1.464.553	1.492.283
		Dependencia	Hombres	1.429.700	1.449.032	1.466.473	1.468.597	1.472.354	1.513.330	1.541.962	1.557.381
			Fiscal	2.469.989	2.500.375	2.526.501	2.531.032	2.541.698	2.612.433	2.661.861	2.712.284
			Privada	313.905	319.179	326.647	328.560	329.096	338.255	344.655	351.183
			Urbano	1.943.798	1.976.389	2.005.022	2.015.954	2.026.991	2.083.402	2.122.820	2.163.131
	Área geográfica	Rural	840.096	843.165	848.126	843.638	843.803	867.286	883.695	900.435	
		Inicial	317.256	331.285	348.432	349.876	353.898	363.747	370.629	377.672	
	Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo	1°	Mujeres	58.524	63.222	64.805	66.529	69.658	71.576	72.930	74.388
			Hombres	59.787	64.744	67.719	68.069	70.542	72.505	73.877	74.929
			Fiscal	97.458	105.841	109.157	111.547	116.300	119.537	121.798	124.104
			Privada	20.853	22.125	23.367	23.051	23.880	24.545	25.009	25.259
Urbano			84.854	92.038	96.696	97.419	101.868	104.703	106.684	108.705	
Rural			33.457	35.928	36.828	37.179	38.312	39.378	40.123	40.883	
2°		Mujeres	97.530	99.619	106.468	104.968	104.842	107.760	109.799	111.884	
		Hombres	101.415	103.700	110.450	110.310	108.876	111.906	114.023	116.183	
		Fiscal	175.473	178.865	189.893	188.777	187.760	192.985	196.637	200.373	
		Privada	23.472	24.454	26.025	26.501	25.958	26.680	27.185	27.728	
		Urbano	139.944	143.453	151.834	152.009	151.123	155.329	158.288	160.522	
		Rural	59.001	59.866	64.074	63.269	62.595	64.337	65.554	66.795	
1°	Primaria	1.335.013	1.334.890	1.344.818	1.359.959	1.370.726	1.408.873	1.435.529	1.449.884		
	Mujeres	108.403	111.222	112.440	117.915	116.700	119.948	122.217	124.532		
	Hombres	116.287	117.220	119.145	124.751	124.029	127.481	129.893	132.353		
	Fiscal	200.154	203.101	205.202	215.843	213.547	219.490	223.643	227.890		
Privada	24.536	25.341	26.383	26.823	27.182	27.938	28.467	29.006			

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1°	Urbano	Número de matriculados		150,768	153,582	155,786	154,108	159,271	163,369	164,426
	Rural	Número de matriculados		136,664	131,678	131,034	124,490	121,979	121,849	123,112
2°	Mujeres	Número de matriculados		129,016	127,440	129,751	128,606	126,298	126,380	127,324
	Hombres	Número de matriculados		132,601	130,618	132,714	132,456	129,840	131,103	131,253
3°	Fiscal	Número de matriculados		240,770	237,778	242,270	241,563	235,772	238,571	237,254
	Privada	Número de matriculados		20,847	20,280	20,195	19,499	20,366	20,912	21,323
4°	Urbano	Número de matriculados		142,419	144,271	146,854	148,232	150,896	153,124	154,132
	Rural	Número de matriculados		119,198	113,787	115,611	112,830	105,242	104,359	104,445
5°	Mujeres	Número de matriculados		122,123	123,560	124,824	125,633	126,951	124,499	124,831
	Hombres	Número de matriculados		127,308	127,947	128,772	129,273	130,868	128,102	129,880
6°	Fiscal	Número de matriculados		228,715	231,860	234,124	235,976	238,037	232,105	234,802
	Privada	Número de matriculados		20,716	19,647	19,472	18,930	19,782	20,496	19,909
Niveles	Urbano	Número de matriculados		140,966	141,342	143,116	145,201	151,553	151,305	152,063
	Rural	Número de matriculados		108,465	110,165	110,480	109,705	106,266	101,296	102,648
7°	Mujeres	Número de matriculados		114,220	114,304	117,166	118,134	120,450	121,510	116,155
	Hombres	Número de matriculados		121,330	119,997	122,559	122,581	124,494	125,443	119,748
8°	Fiscal	Número de matriculados		215,351	214,793	220,887	222,457	225,677	226,885	216,421
	Privada	Número de matriculados		20,199	19,508	18,838	18,258	19,267	20,068	19,482
9°	Urbano	Número de matriculados		140,409	138,579	139,059	140,390	147,082	150,099	144,721
	Rural	Número de matriculados		95,141	95,722	100,666	100,325	97,862	96,854	91,182
10°	Mujeres	Número de matriculados		106,230	109,060	111,203	113,448	114,833	116,433	116,292
	Hombres	Número de matriculados		113,527	117,662	118,223	119,334	119,692	121,049	120,167
11°	Fiscal	Número de matriculados		199,679	207,480	210,478	214,867	215,663	217,868	217,006
	Privada	Número de matriculados		20,078	19,262	18,948	17,915	18,842	19,614	19,453
12°	Urbano	Número de matriculados		134,350	138,462	137,733	138,304	143,165	146,825	146,261
	Rural	Número de matriculados		85,407	88,280	91,693	94,478	91,360	90,657	90,198
13°	Mujeres	Número de matriculados		98,418	100,965	106,200	108,082	110,436	112,662	113,846

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1°	Urbano	Número de matriculados		167,105	162,159	154,709	146,478	145,805	149,746	152,234
	Rural	Número de matriculados		126,919	110,252	93,974	85,381	83,234	82,965	82,888
2°	Mujeres	Número de matriculados		128,775	132,373	122,544	113,737	107,063	106,899	109,008
	Hombres	Número de matriculados		133,617	138,206	128,716	120,574	113,582	113,144	117,662
3°	Fiscal	Número de matriculados		241,754	249,907	231,497	214,789	201,122	198,670	205,098
	Privada	Número de matriculados		20,638	20,672	19,763	19,522	19,523	20,173	21,592
4°	Urbano	Número de matriculados		158,418	159,744	154,455	147,351	141,513	142,014	147,445
	Rural	Número de matriculados		103,974	110,835	96,805	86,960	79,132	78,029	79,245
5°	Mujeres	Número de matriculados		124,762	126,435	127,116	119,753	112,006	105,861	106,589
	Hombres	Número de matriculados		128,967	131,827	132,965	125,425	118,426	111,998	112,818
6°	Fiscal	Número de matriculados		233,493	238,080	240,307	226,228	211,411	198,522	199,239
	Privada	Número de matriculados		20,236	20,182	19,774	18,950	19,021	19,337	20,166
Niveles	Urbano	Número de matriculados		154,784	157,959	158,297	152,264	145,926	141,050	142,519
	Rural	Número de matriculados		98,945	100,303	101,784	92,914	84,506	76,809	76,888
Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo	Mujeres	Número de matriculados		118,304	120,605	120,832	121,677	115,703	109,489	104,852
	Hombres	Número de matriculados		123,353	124,998	126,880	128,033	121,592	116,028	111,575
4°	Fiscal	Número de matriculados		222,402	225,600	228,062	230,403	218,671	206,489	196,939
	Privada	Número de matriculados		19,255	20,003	19,650	19,307	18,624	19,028	19,488
5°	Urbano	Número de matriculados		149,515	153,436	156,336	155,097	149,538	144,804	141,370
	Rural	Número de matriculados		92,142	92,167	91,376	94,613	87,757	80,713	75,057
6°	Mujeres	Número de matriculados		113,342	114,085	114,965	116,419	117,224	112,449	108,074
	Hombres	Número de matriculados		117,230	119,881	119,820	122,148	122,782	118,085	114,296
5°	Fiscal	Número de matriculados		211,222	214,599	215,299	219,213	220,861	211,678	203,060
	Privada	Número de matriculados		19,350	19,367	19,486	19,354	19,145	18,856	19,310
6°	Urbano	Número de matriculados		145,536	147,934	151,311	152,978	152,217	147,961	144,446
	Rural	Número de matriculados		85,036	86,032	83,474	85,589	87,789	82,573	77,924
Mujeres	Número de matriculados		111,746	110,780	109,778	111,523	112,569	113,817	110,996	

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Niveles	1°	Urbano		149,306	153,859	157,038	164,652	164,320	168,893	172,088	175,359
		Rural		75,384	74,583	74,547	78,014	76,409	78,535	80,021	81,620
	2°	Mujeres		112,870	107,917	109,703	110,654	116,160	119,393	121,652	123,384
		Hombres		125,010	115,693	115,693	116,781	122,507	125,916	128,299	130,728
	3°	Fiscal		215,312	200,131	201,068	202,705	213,414	219,353	223,503	225,739
		Privada		22,568	23,479	24,318	24,730	25,253	25,956	26,447	26,948
	4°	Urbano		154,680	149,604	152,764	155,056	162,379	166,898	170,056	173,277
		Rural		83,200	74,006	72,622	72,379	76,288	78,411	79,895	81,412
	5°	Mujeres		107,911	112,037	108,158	109,095	109,952	113,012	115,150	117,331
		Hombres		116,073	123,256	115,157	114,830	115,991	119,219	121,475	123,783
	6°	Fiscal		203,024	213,426	200,495	200,566	202,250	207,879	211,812	216,044
		Privada		20,980	21,867	22,820	23,359	23,693	24,352	24,813	25,167
Niveles	1°	Urbano		146,231	153,886	148,619	152,158	154,177	158,468	161,466	164,523
		Rural		77,753	81,407	73,696	71,767	71,766	73,763	75,159	75,910
	2°	Mujeres		105,387	107,264	111,369	107,369	108,277	111,290	113,396	115,544
		Hombres		111,654	115,093	120,591	113,932	113,685	116,849	119,060	121,315
	3°	Fiscal		197,273	201,820	210,517	199,025	199,241	204,786	208,660	212,623
		Privada		19,768	20,537	21,443	22,276	22,721	23,353	23,795	24,246
	4°	Urbano		142,094	146,288	152,702	149,002	151,207	155,415	158,365	161,365
		Rural		74,947	76,069	79,258	72,289	70,755	72,724	74,100	75,581
	5°	Mujeres		103,111	104,452	106,530	109,951	106,459	109,422	111,492	113,080
		Hombres		109,418	110,596	113,646	118,078	112,760	115,898	118,091	120,327
	6°	Fiscal		193,226	195,435	198,792	206,936	197,416	202,910	206,749	208,817
		Privada		19,303	19,613	20,384	21,093	21,803	22,410	22,834	23,266
7°	Urbano		140,502	142,074	145,978	151,258	148,041	152,161	155,040	157,977	
	Rural		72,027	72,974	74,198	76,771	71,178	73,159	74,543	75,959	
8°	Mujeres		106,206	101,880	103,218	104,949	108,544	111,565	113,676	115,829	

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Niveles	6°	Hombres		109,611	112,725	118,972	118,176	119,381	120,287	121,160
		Fiscal		186,233	193,719	205,514	207,177	210,475	212,522	214,719
		Privada		21,796	19,971	19,658	19,081	19,342	20,417	20,287
		Urbano		141,228	142,818	147,567	145,811	148,706	151,130	151,641
		Rural		66,801	70,872	77,605	80,447	81,111	81,809	83,365
		Secundaria		800,107	846,804	914,919	961,699	1,010,459	1,038,195	1,043,127
	1°	Mujeres		85,670	90,586	94,340	98,243	100,500	101,900	102,082
		Hombres		95,891	100,259	104,595	110,489	110,916	111,402	110,179
		Fiscal		159,896	169,885	179,283	189,764	191,738	193,162	192,157
		Privada		21,665	20,960	19,662	18,968	19,678	20,140	20,104
		Urbano		130,272	135,905	138,713	142,981	146,619	147,024	144,929
		Rural		51,289	54,940	60,222	65,751	64,797	66,278	67,332
2°	Mujeres		74,491	80,039	86,008	88,631	93,273	95,868	95,935	
	Hombres		82,870	88,576	94,789	97,566	103,518	104,241	104,338	
	Fiscal		135,593	147,570	160,454	166,718	176,895	179,042	179,790	
	Privada		21,768	21,045	20,943	19,479	19,896	21,067	20,483	
	Urbano		117,156	124,479	131,982	133,019	141,614	143,563	141,742	
	Rural		40,205	44,136	49,415	53,178	55,177	56,546	58,531	
3°	Mujeres		71,221	74,945	81,989	86,890	89,419	92,036	93,287	
	Hombres		80,326	86,124	93,241	97,774	100,957	104,918	103,625	
	Fiscal		127,259	136,865	150,766	159,965	165,560	171,316	171,407	
	Privada		24,288	24,204	24,364	24,699	24,816	25,638	25,505	
	Urbano		122,161	128,491	137,766	143,865	149,492	154,102	153,528	
	Rural		29,386	32,578	37,364	40,799	40,884	42,852	43,384	
4°	Mujeres		56,775	62,084	67,991	71,773	77,005	78,332	79,532	
	Hombres		63,175	67,778	75,044	79,134	83,686	84,689	86,031	
	Fiscal		97,152	107,471	119,652	127,417	136,066	138,219	141,121	

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Niveles	4°	Hombres		117 882	116 788	117 196	117 936	119 723	120 746	117 591
		Fiscal		209 066	207 025	206 815	209 052	211 800	213 948	208 486
		Privada		20 562	20 543	20 159	20 407	20 492	20 615	20 101
		Urbano		151 077	149 764	150 868	152 712	154 285	153 831	150 125
		Rural		78 551	77 804	76 106	76 747	78 007	80 732	78 462
		Secundaria		1 052 014	1 059 641	1 054 878	1 058 257	1 059 980	1 078 672	1 112 722
	1°	Mujeres		104 921	106 399	104 923	104 615	106 223	108 376	111 406
		Hombres		114 546	115 050	114 063	114 493	114 725	118 689	123 036
		Fiscal		198 587	200 304	198 208	198 649	199 823	205 149	211 676
		Privada		20 880	21 145	20 778	20 459	21 125	21 916	22 766
		Urbano		150 590	152 997	152 405	152 130	153 748	158 850	161 767
		Rural		68 877	68 452	66 581	66 978	67 200	68 215	72 675
2°	Mujeres		94 959	97 522	98 656	97 989	97 170	99 666	103 396	
	Hombres		100 415	103 228	103 169	102 801	102 361	104 261	109 512	
	Fiscal		174 150	178 786	180 154	179 515	178 507	181 747	189 734	
	Privada		21 224	21 964	21 671	21 275	21 024	22 180	23 174	
	Urbano		139 392	142 864	145 008	143 850	143 178	147 230	153 296	
	Rural		55 982	57 886	56 817	56 940	56 353	56 697	59 612	
3°	Mujeres		93 799	93 141	93 343	94 023	92 219	92 812	96 421	
	Hombres		102 633	100 777	100 203	99 568	97 792	98 498	101 786	
	Fiscal		170 541	167 456	167 382	168 321	164 864	166 298	172 686	
	Privada		25 891	26 462	26 164	25 270	25 147	25 012	25 521	
	Urbano		152 982	150 422	149 176	148 557	145 382	145 681	150 121	
	Rural		43 450	43 496	44 370	45 034	44 629	45 629	48 086	
4°	Mujeres		80 586	82 072	81 441	82 720	83 816	83 415	86 180	
	Hombres		85 091	85 793	83 412	84 813	84 778	84 878	87 591	
	Fiscal		140 440	142 675	139 800	142 646	144 126	143 354	148 892	

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Niveles	4°	Hombres		112.683	108.260	109.178	111.654	115.662	118.881	121.130	123.432
		Fiscal		199.099	190.418	192.515	196.195	203.172	208.826	212.777	217.029
		Privada		19.790	19.722	19.881	20.408	21.034	21.619	22.028	22.342
		Urbano		144.910	141.056	142.126	145.254	150.132	154.310	157.230	160.207
		Rural		73.979	69.084	70.270	71.349	74.074	76.135	77.576	78.352
		Secundaria		1.131.625	1.153.379	1.159.898	1.149.757	1.146.170	1.178.068	1.200.357	1.223.095
	1°	Mujeres		107.299	104.772	101.450	101.936	104.592	107.503	109.537	111.612
		Hombres		117.529	116.435	114.180	114.303	117.978	121.261	123.556	125.902
		Fiscal		202.822	199.132	193.083	193.480	199.427	204.977	208.855	212.812
		Privada		22.006	22.075	22.547	22.759	23.143	23.787	24.237	24.698
		Urbano		155.691	153.952	151.921	152.760	156.933	161.300	164.352	167.637
		Rural		69.137	67.255	63.709	63.479	65.637	67.464	68.740	69.719
2°	Mujeres		107.989	103.987	101.467	97.350	98.641	101.386	103.304	105.260	
	Hombres		117.099	111.495	109.482	105.977	106.315	109.274	111.341	112.455	
	Fiscal		201.446	193.095	188.421	180.773	182.471	187.549	191.098	194.718	
	Privada		23.652	22.387	22.528	22.554	22.485	23.111	23.548	23.994	
	Urbano		160.102	153.015	150.343	146.572	147.557	151.664	154.533	157.467	
	Rural		64.996	62.467	60.606	56.755	57.399	58.996	60.113	61.251	
3°	Mujeres		99.328	102.727	100.260	96.713	93.733	96.342	98.164	100.030	
	Hombres		105.469	110.822	107.073	103.501	100.266	103.056	105.006	107.105	
	Fiscal		179.657	188.434	183.582	176.990	171.325	176.093	179.425	181.980	
	Privada		25.140	25.115	23.751	23.224	22.674	23.305	23.746	24.196	
	Urbano		153.991	157.588	152.350	147.102	143.364	147.354	150.142	151.643	
	Rural		50.806	55.961	54.983	53.112	50.635	52.044	53.029	54.033	
4°	Mujeres		88.826	93.465	96.232	93.071	90.967	93.499	95.268	97.072	
	Hombres		90.472	96.475	100.513	96.582	94.008	96.624	98.452	100.322	
	Fiscal		154.311	164.841	171.640	165.943	162.005	166.514	169.664	172.878	

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Niveles	4°	Privada		22,798	22,391	23,383	23,490	24,625	24,802	24,442
		Urbano		99,184	106,186	115,592	120,342	128,833	130,615	131,893
		Rural		20,766	23,676	27,443	30,565	31,858	32,406	33,670
	5°	Mujeres		48,447	50,872	56,997	60,383	65,626	69,420	69,430
		Hombres		53,274	55,617	61,661	66,018	71,282	74,152	73,608
		Fiscal		79,506	84,804	96,438	103,434	112,896	118,565	119,057
	6°	Privada		22,215	21,685	22,220	22,967	24,012	25,007	23,981
		Urbano		85,620	88,974	97,626	102,735	112,064	116,775	115,893
		Rural		16,101	17,515	21,032	23,666	24,844	26,797	27,145
		Mujeres		42,126	43,123	46,980	50,955	55,139	59,085	61,521
		Hombres		45,841	46,801	50,784	53,843	59,138	62,152	63,559
		Fiscal		65,812	69,224	76,613	83,385	91,340	97,554	101,456
Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo		Número de matriculados		22,155	20,700	21,151	21,413	22,937	23,683	23,624
		Número de matriculados		75,300	76,374	82,019	86,622	94,799	99,793	102,198
		Número de matriculados		12,667	13,550	15,745	18,176	19,478	21,444	22,882

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo	4°	Privada		25.237	25.190	25.253	24.887	24.468	24.939	24.879
		Urbano		132.486	132.610	130.331	131.174	131.884	131.413	134.496
		Rural		33.191	35.255	34.522	36.359	36.710	36.880	39.275
	5°	Mujeres		71.781	72.477	72.584	72.962	74.797	76.477	76.974
		Hombres		76.270	74.871	74.468	73.584	74.990	76.161	76.596
		Fiscal		123.051	122.211	122.648	122.484	125.781	128.579	129.254
	Niveles	Privada		25.000	25.137	24.404	24.062	24.006	24.059	24.316
		Urbano		120.243	118.583	117.695	116.855	118.833	120.573	120.725
		Rural		27.808	28.765	29.357	29.691	30.954	32.065	32.845
		Mujeres		62.753	63.272	64.708	65.746	66.731	68.994	71.604
		Hombres		64.260	65.039	63.908	64.943	64.378	66.445	68.220
		Fiscal		103.308	104.972	105.065	108.019	108.548	112.580	116.767
6°	Privada		23.705	23.339	23.551	22.670	22.561	22.859	23.057	
	Urbano		104.205	104.196	104.289	104.436	104.988	107.562	110.775	
	Rural		22.808	24.115	24.327	26.253	26.121	27.877	29.049	

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
4°	Privada	Número de matriculados		24,987	25,099	25,105	23,710	22,970	23,609	24,056	24,513
	Urbano	Número de matriculados		137,978	145,230	147,607	141,798	138,081	141,924	144,609	147,499
	Rural	Número de matriculados		41,320	44,710	49,138	47,855	46,894	48,199	49,111	49,810
5°	Mujeres	Número de matriculados		78,934	82,449	86,644	88,094	85,815	88,203	89,872	91,574
	Hombres	Número de matriculados		78,740	81,964	86,847	89,269	86,377	88,781	90,461	91,365
	Fiscal	Número de matriculados		133,685	140,273	148,977	153,202	149,507	153,668	156,575	158,805
	Privada	Número de matriculados		23,989	24,140	24,514	24,161	22,685	23,316	23,757	24,207
	Urbano	Número de matriculados		123,174	127,666	133,693	134,784	129,946	133,562	136,089	137,450
6°	Rural	Número de matriculados		34,500	36,747	39,798	42,579	42,246	43,422	44,243	45,081
	Mujeres	Número de matriculados		71,866	75,509	78,941	82,401	84,120	86,461	88,097	89,766
	Hombres	Número de matriculados		68,064	73,279	76,809	80,560	83,358	85,678	87,299	88,957
	Fiscal	Número de matriculados		117,049	125,563	132,169	139,050	143,863	147,867	150,664	153,518
	Privada	Número de matriculados		22,881	23,225	23,581	23,911	23,615	24,272	24,731	25,201
	Urbano	Número de matriculados		110,341	116,680	121,351	126,130	127,863	131,421	133,908	136,584
	Rural	Número de matriculados		29,589	32,108	34,399	36,831	39,615	40,717	41,488	42,317

Conceptualización: Número de estudiantes matriculados en un nivel educativo

Fuente: Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativo. Ministerio de Educación

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Indicador: Tasa de promoción	Nacional	Porcentaje		88,8	89,5	90,1	91,1	91,1	90,8	87,7	
	Nivel	Inicial		93,0	93,3	94,0	94,4	94,3	94,5	93,8	
		Primaria		90,7	91,8	92,8	94,1	94,5	94,2	89,4	
		Secundaria		84,3	84,5	84,7	85,7	85,2	85,1	83,8	
Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Indicador: Tasa de promoción	Nacional	Porcentaje		88,7	89,3	91,3	90,6	92,1	92,1	93,0	
	Nivel	Inicial		94,7	93,8	97,4	97,7	98,8	97,7	96,6	
		Primaria		90,4	90,6	92,3	91,5	92,8	93,1	94,7	
		Secundaria		85,1	86,3	88,7	87,8	89,4	89,4	90,1	
Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador: Tasa de promoción	Nacional	Porcentaje		95,2	94,4	94,3	94,8	94,7	97,4	99,2	100,6
	Nivel	Inicial		97,6	95,6	95,8	97,1	97,3	100,0	101,9	103,9
		Primaria		97,1	96,8	96,7	96,9	96,8	99,5	101,4	102,4
		Secundaria		92,3	91,3	91,0	91,5	91,4	94,0	95,8	96,7

Fuente: Elaborado con datos del Ministerio de Educación (Sistema de Información Educativa).

Indicador: Estudiantes promovidos		Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nacional	Sexo	Mujeres		Número de promovidos		2,201,108	2,268,785	2,374,166	2,441,002	2,504,468	2,535,945	2,448,369
		Hombres		Número de promovidos		1,076,070	1,109,884	1,161,026	1,194,772	1,228,602	1,245,987	1,210,447
	Dependencia	Fiscal		Número de promovidos		1,125,038	1,158,921	1,213,140	1,246,230	1,275,866	1,289,958	1,237,922
		Privada		Número de promovidos		1,938,291	2,014,542	2,120,137	2,190,350	2,243,873	2,265,230	2,182,614
	Área geográfica	Urbano		Número de promovidos		262,817	254,243	254,029	250,652	260,595	270,715	285,755
		Rural		Número de promovidos		1,444,367	1,488,617	1,550,363	1,591,389	1,668,431	1,698,365	1,650,310
		Inicial		Número de promovidos		756,741	780,168	823,303	849,613	836,037	837,580	798,059
				Número de promovidos		200,552	203,528	208,912	210,712	222,137	227,946	226,414
	1°	Mujeres		Número de promovidos		23,314	22,613	22,812	22,646	24,097	24,172	24,765
		Hombres		Número de promovidos		23,844	22,746	23,143	22,869	24,274	24,450	24,872
		Fiscal		Número de promovidos		41,780	40,523	40,606	40,298	42,701	42,551	43,192
		Privada		Número de promovidos		5,378	4,836	5,349	5,217	5,670	6,071	6,445
Urbano			Número de promovidos		32,846	31,705	32,593	32,452	35,205	35,838	36,563	
Rural			Número de promovidos		14,312	13,654	13,362	13,063	13,166	12,784	13,074	
2°	Mujeres		Número de promovidos		75,723	77,890	80,733	81,185	85,736	87,984	86,913	
	Hombres		Número de promovidos		77,671	80,279	82,224	84,012	88,030	91,340	89,864	
	Fiscal		Número de promovidos		140,314	144,572	148,830	151,443	158,760	163,484	161,085	
	Privada		Número de promovidos		13,080	13,597	14,127	13,754	15,006	15,840	15,692	
	Urbano		Número de promovidos		98,673	101,704	105,698	107,696	116,050	120,496	119,396	
	Rural		Número de promovidos		54,721	56,465	57,259	57,501	57,716	58,828	57,381	
Primaria			Número de promovidos		1,326,213	1,349,550	1,389,942	1,406,278	1,421,711	1,424,810	1,347,962	
			Número de promovidos		128,875	129,870	131,369	129,828	130,674	132,600	124,724	
1°	Mujeres		Número de promovidos		131,610	132,824	135,623	133,701	135,498	137,370	129,041	
	Hombres		Número de promovidos		239,384	241,800	246,356	243,360	245,575	247,691	232,312	
	Fiscal		Número de promovidos		21,101	20,894	20,636	20,169	20,597	22,279	21,453	
	Privada		Número de promovidos		139,084	142,928	146,337	146,763	152,124	156,104	148,162	
Urbano			Número de promovidos		121,401	119,766	120,655	116,766	114,048	113,866	105,603	
	Rural		Número de promovidos									

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Indicador: Estudiantes promovidos		Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde	Nacional	Sexo	Mujeres	Número de promovidos		2.486.421	2.497.694	2.506.894	2.456.929	2.492.716	2.506.411	2.566.962	
			Hombres	Número de promovidos		1.231.239	1.235.438	1.243.064	1.222.495	1.240.062	1.241.044	1.268.901	
		Dependencia	Fiscal	Número de promovidos		1.255.182	1.262.256	1.263.830	1.234.434	1.252.654	1.265.367	1.298.061	
			Privada	Número de promovidos		2.215.510	2.221.663	2.228.892	2.183.881	2.213.349	2.218.076	2.268.120	
		Área geográfica	Urbano	Número de promovidos		270.911	276.031	278.002	273.048	279.367	288.335	298.842	
			Rural	Número de promovidos		1.684.593	1.700.030	1.730.347	1.688.232	1.730.122	1.748.949	1.794.340	
			Inicial	Mujeres	Número de promovidos		801.828	797.664	776.047	758.697	762.594	757.462	772.622
				Hombres	Número de promovidos		225.456	215.527	214.808	220.108	255.140	273.702	287.269
		1°	Mujeres	Fiscal	Número de promovidos		26.061	26.606	27.854	29.634	36.911	41.793	48.841
				Hombres	Número de promovidos		26.684	27.030	28.015	30.397	37.902	46.075	49.609
	Privada		Fiscal	Número de promovidos		45.409	45.450	46.497	49.391	60.980	71.208	79.971	
			Hombres	Número de promovidos		7.336	8.186	9.372	10.640	13.833	16.660	18.479	
	Rural		Fiscal	Número de promovidos		38.300	39.197	40.382	43.188	53.431	64.410	72.136	
			Hombres	Número de promovidos		14.445	14.439	14.887	16.843	21.362	23.458	26.314	
	Niveles	1°	Mujeres	Fiscal	Número de promovidos		84.841	79.262	77.820	78.624	87.852	87.888	91.178
				Hombres	Número de promovidos		87.870	82.629	81.119	81.453	92.475	97.946	97.641
		2°	Fiscal	Privada	Número de promovidos		156.488	145.525	141.696	142.632	161.209	165.501	166.550
				Hombres	Número de promovidos		16.223	16.366	17.243	17.445	19.118	20.333	22.269
		Urbano	Fiscal	Número de promovidos		120.144	114.864	114.605	115.553	126.527	129.409	133.194	
			Hombres	Número de promovidos		52.567	47.027	44.334	44.524	53.800	56.425	55.625	
Rural		Fiscal	Número de promovidos		1.386.227	1.367.216	1.356.101	1.307.718	1.289.535	1.267.883	1.277.002		
		Hombres	Número de promovidos		128.066	118.297	109.384	101.149	101.806	102.434	107.540		
1°		Mujeres	Fiscal	Número de promovidos		132.664	122.942	114.305	105.269	106.132	109.485	118.673	
			Hombres	Número de promovidos		239.956	220.503	203.007	186.355	187.647	190.128	203.044	
	Privada	Fiscal	Número de promovidos		20.774	20.736	20.682	20.063	20.291	21.791	23.169		
		Hombres	Número de promovidos		150.219	145.844	142.153	133.033	134.971	138.796	147.455		
Rural	Fiscal	Número de promovidos		110.511	95.395	81.536	73.385	72.967	73.123	78.758			

Indicador: Estudiantes promovidos		Desagregación										
		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Sexo	Nacional	Mujeres		2,650,767	2,661,087	2,689,743	2,709,708	2,719,071	2,794,743	2,847,619	2,888,175	
		Hombres		1,304,443	1,311,039	1,325,681	1,336,524	1,343,496	1,380,885	1,407,012	1,433,652	
		Fiscal		1,346,324	1,350,048	1,364,062	1,373,184	1,375,575	1,413,857	1,440,607	1,455,014	
		Privada		2,344,065	2,351,031	2,372,293	2,388,810	2,397,375	2,464,094	2,510,715	2,535,822	
		Urbano		306,702	310,056	317,460	320,898	321,696	330,649	336,905	341,703	
		Rural		1,856,824	1,869,708	1,894,469	1,914,280	1,922,933	1,976,448	2,013,843	2,051,973	
	Área geográfica	Inicial	Mujeres		793,943	791,379	795,274	795,428	796,138	816,295	833,777	849,563
			Hombres		309,673	316,713	333,658	339,839	344,435	354,021	360,719	367,549
		1°	Mujeres		56,468	59,039	60,609	63,656	66,894	66,756	70,057	71,383
			Hombres		57,546	59,984	62,935	64,822	67,495	69,373	70,686	72,024
			Fiscal		93,850	98,091	101,396	106,225	111,311	114,409	116,573	118,781
			Privada		20,164	20,932	22,148	22,253	23,078	23,720	24,169	24,627
2°	Urbano		82,152	86,517	89,997	93,905	98,361	101,098	103,011	104,962		
	Rural		31,862	32,506	33,547	34,573	36,028	37,031	37,731	38,446		
Niveles	1°	Mujeres		95,998	96,912	102,795	103,107	103,085	105,954	107,959	110,003	
		Hombres		99,661	100,778	107,319	108,254	106,961	109,938	112,018	114,139	
		Fiscal		172,488	173,740	184,587	185,233	184,439	189,572	193,159	196,816	
		Privada		23,171	23,950	25,527	26,128	25,607	26,320	26,818	27,325	
		Urbano		137,971	140,096	148,414	149,768	149,034	153,182	156,080	159,035	
		Rural		57,688	57,594	61,700	61,593	61,012	62,710	63,896	65,106	
	2°	Primaria		1,296,942	1,291,532	1,300,062	1,318,032	1,326,562	1,363,501	1,389,298	1,415,603	
		Mujeres		105,043	107,102	108,316	113,895	112,815	115,955	118,149	120,386	
		Hombres		111,883	111,738	113,466	119,412	118,493	121,791	124,095	126,445	
		Fiscal		192,738	193,966	195,900	206,958	204,587	210,281	214,259	218,316	
		Privada		24,188	24,874	25,882	26,349	26,721	27,465	27,984	28,514	
		Urbano		145,089	148,340	151,279	159,079	158,698	163,115	166,201	169,348	
Rural		71,837	70,500	70,503	74,228	72,610	74,681	76,043	77,483			

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
2°	Mujeres	Número de promovidos		119.901	119.615	122.732	123.292	121.052	121.372	115.782	
	Hombres	Número de promovidos		122.833	121.983	125.180	126.910	124.471	125.823	118.343	
	Fiscal	Número de promovidos		222.763	222.161	228.543	231.335	225.898	227.024	213.716	
	Privada	Número de promovidos		19.971	19.447	19.369	18.867	19.625	20.171	20.409	
	Urbano	Número de promovidos		133.697	136.083	139.357	142.590	145.520	147.789	141.611	
	Rural	Número de promovidos		109.037	105.515	108.355	107.612	100.003	99.406	92.514	
	Mujeres	Número de promovidos		112.966	115.648	117.671	120.214	121.811	117.280	112.519	
	Hombres	Número de promovidos		117.303	119.125	121.154	123.552	125.331	120.203	115.872	
	Fiscal	Número de promovidos		210.373	215.951	220.098	225.410	228.035	217.665	209.306	
	Privada	Número de promovidos		19.896	18.822	18.727	18.356	19.107	19.818	19.085	
	Urbano	Número de promovidos		131.811	132.932	135.786	139.402	146.151	142.996	138.296	
	Rural	Número de promovidos		98.458	101.841	103.039	104.364	100.991	94.487	90.095	
3°	Mujeres	Número de promovidos		105.561	106.368	109.972	112.081	115.259	116.446	105.955	
	Hombres	Número de promovidos		111.619	111.192	114.415	115.871	118.780	120.104	107.850	
	Fiscal	Número de promovidos		197.858	198.780	206.301	210.286	215.467	217.178	195.082	
	Privada	Número de promovidos		19.322	18.780	18.086	17.666	18.572	19.372	18.723	
	Urbano	Número de promovidos		131.105	130.106	131.389	133.995	141.641	144.748	133.097	
	Rural	Número de promovidos		86.075	87.454	92.998	93.957	92.398	91.802	80.708	
	Mujeres	Número de promovidos		97.010	101.346	104.069	107.053	109.312	111.404	105.786	
	Hombres	Número de promovidos		102.746	108.647	109.819	112.148	113.483	115.696	107.687	
	Fiscal	Número de promovidos		180.538	191.462	195.639	201.893	204.624	208.130	194.810	
	Privada	Número de promovidos		19.218	18.531	18.249	17.308	18.171	18.970	18.663	
	Urbano	Número de promovidos		123.787	129.915	130.105	131.346	137.344	141.543	134.136	
	Rural	Número de promovidos		75.969	80.078	83.783	87.855	85.451	85.557	79.337	
4°	Mujeres	Número de promovidos		85.125	88.270	94.547	97.525	100.181	101.180	100.604	
	Hombres	Número de promovidos		90.664	94.652	103.391	104.103	105.859	105.332	103.799	
	Fiscal	Número de promovidos		155.231	164.140	179.480	183.477	187.669	187.240	185.348	
	5°	Mujeres	Número de promovidos		119.901	119.615	122.732	123.292	121.052	121.372	115.782
		Hombres	Número de promovidos		122.833	121.983	125.180	126.910	124.471	125.823	118.343
		Fiscal	Número de promovidos		222.763	222.161	228.543	231.335	225.898	227.024	213.716
		Privada	Número de promovidos		19.971	19.447	19.369	18.867	19.625	20.171	20.409
		Urbano	Número de promovidos		133.697	136.083	139.357	142.590	145.520	147.789	141.611
		Rural	Número de promovidos		109.037	105.515	108.355	107.612	100.003	99.406	92.514
		Mujeres	Número de promovidos		112.966	115.648	117.671	120.214	121.811	117.280	112.519
		Hombres	Número de promovidos		117.303	119.125	121.154	123.552	125.331	120.203	115.872
		Fiscal	Número de promovidos		210.373	215.951	220.098	225.410	228.035	217.665	209.306
Privada		Número de promovidos		19.896	18.822	18.727	18.356	19.107	19.818	19.085	
Urbano		Número de promovidos		131.811	132.932	135.786	139.402	146.151	142.996	138.296	
Rural		Número de promovidos		98.458	101.841	103.039	104.364	100.991	94.487	90.095	
6°	Mujeres	Número de promovidos		105.561	106.368	109.972	112.081	115.259	116.446	105.955	
	Hombres	Número de promovidos		111.619	111.192	114.415	115.871	118.780	120.104	107.850	
	Fiscal	Número de promovidos		197.858	198.780	206.301	210.286	215.467	217.178	195.082	
	Privada	Número de promovidos		19.322	18.780	18.086	17.666	18.572	19.372	18.723	
	Urbano	Número de promovidos		131.105	130.106	131.389	133.995	141.641	144.748	133.097	
	Rural	Número de promovidos		86.075	87.454	92.998	93.957	92.398	91.802	80.708	
	Mujeres	Número de promovidos		97.010	101.346	104.069	107.053	109.312	111.404	105.786	
	Hombres	Número de promovidos		102.746	108.647	109.819	112.148	113.483	115.696	107.687	
	Fiscal	Número de promovidos		180.538	191.462	195.639	201.893	204.624	208.130	194.810	
	Privada	Número de promovidos		19.218	18.531	18.249	17.308	18.171	18.970	18.663	
	Urbano	Número de promovidos		123.787	129.915	130.105	131.346	137.344	141.543	134.136	
	Rural	Número de promovidos		75.969	80.078	83.783	87.855	85.451	85.557	79.337	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
2°	Mujeres	Número de promovidos		118,325	121,037	114,058	105,251	100,108	100,380	103,080	
	Hombres	Número de promovidos		121,451	125,337	118,190	109,581	104,434	104,639	109,759	
	Fiscal	Número de promovidos		219,804	226,416	212,894	195,745	185,319	185,184	191,662	
	Privada	Número de promovidos		19,972	19,988	19,354	19,087	19,223	19,895	21,177	
	Urbano	Número de promovidos		145,805	146,906	144,587	136,776	132,997	133,914	139,561	
	Rural	Número de promovidos		93,971	99,488	87,661	78,056	71,545	71,105	73,278	
	3°	Mujeres	Número de promovidos		114,156	116,154	118,669	110,749	104,899	99,713	101,460
		Hombres	Número de promovidos		116,447	119,870	122,501	113,861	109,122	103,727	105,672
		Fiscal	Número de promovidos		211,065	216,459	221,753	206,087	195,302	184,429	187,301
		Privada	Número de promovidos		19,538	19,565	19,417	18,523	18,719	19,011	19,831
		Urbano	Número de promovidos		141,838	145,312	148,448	140,968	137,125	133,238	135,831
		Rural	Número de promovidos		88,765	90,712	92,722	83,642	76,896	70,202	71,301
4°	Mujeres	Número de promovidos		108,823	111,273	113,904	113,687	109,247	103,857	100,064	
	Hombres	Número de promovidos		112,007	113,687	117,576	117,316	112,513	107,687	104,417	
	Fiscal	Número de promovidos		202,206	205,567	212,228	212,106	203,436	192,844	185,310	
	Privada	Número de promovidos		18,624	19,393	19,252	18,897	18,324	18,700	19,171	
	Urbano	Número de promovidos		137,739	141,776	147,355	144,753	141,086	137,121	134,871	
	Rural	Número de promovidos		83,091	83,184	84,125	86,250	80,674	74,423	69,610	
5°	Mujeres	Número de promovidos		104,504	105,479	108,565	109,407	111,303	107,034	103,551	
	Hombres	Número de promovidos		106,365	109,228	111,168	112,606	114,329	110,143	107,425	
	Fiscal	Número de promovidos		192,178	195,910	200,598	203,128	206,804	198,600	191,982	
	Privada	Número de promovidos		18,691	18,797	19,135	18,885	18,828	18,577	18,994	
	Urbano	Número de promovidos		134,171	136,984	142,808	143,410	144,282	140,621	138,249	
	Rural	Número de promovidos		76,698	77,723	76,925	78,603	81,350	76,556	72,727	
6°	Mujeres	Número de promovidos		100,606	100,723	102,072	103,439	106,486	107,810	105,854	
	Hombres	Número de promovidos		102,813	103,189	105,709	105,403	109,156	110,974	109,507	
	Fiscal	Número de promovidos		183,872	184,235	188,259	189,145	195,732	198,687	195,726	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Niveles	2°	Mujeres	109.853	104.943	106.648	107.835	113.027	116.173	118.371	120.612
		Hombres	120.658	111.369	111.452	112.757	117.869	121.149	123.441	125.779
		Fiscal	208.181	193.119	194.113	196.136	205.944	211.675	215.680	219.764
		Privada	22.330	23.193	23.987	24.456	24.952	25.646	26.132	26.826
		Urbano	150.617	145.204	148.412	150.930	157.499	161.882	164.945	168.068
		Rural	79.894	71.108	69.688	69.662	73.397	75.440	76.867	78.322
	3°	Mujeres	105.740	108.876	105.168	106.468	107.242	110.227	112.312	114.439
		Hombres	112.859	118.550	110.841	110.940	111.819	114.931	117.105	119.323
		Fiscal	197.815	205.806	193.440	194.272	195.600	201.044	204.847	208.726
		Privada	20.784	21.620	22.569	23.136	23.461	24.114	24.570	25.035
		Urbano	143.343	149.397	145.350	148.345	149.949	154.122	157.038	160.011
		Rural	75.256	78.029	70.659	69.063	69.112	71.035	72.379	73.750
4°	Mujeres	103.281	104.776	108.491	104.889	105.827	108.772	110.830	112.929	
	Hombres	108.580	111.569	116.299	110.144	109.798	112.854	114.989	117.166	
	Fiscal	192.256	196.023	203.583	192.924	193.091	198.465	202.220	206.049	
	Privada	19.605	20.322	21.207	22.109	22.534	23.161	23.599	24.046	
	Urbano	139.423	142.933	148.615	145.324	147.449	151.553	154.420	157.344	
	Rural	72.438	73.412	76.175	69.709	68.176	70.073	71.399	72.751	
5°	Mujeres	100.869	102.105	103.996	107.474	103.977	106.871	108.893	110.954	
	Hombres	106.183	107.085	109.956	114.037	108.747	111.773	113.888	116.045	
	Fiscal	187.901	189.764	193.743	200.592	191.100	196.418	200.135	203.924	
	Privada	19.151	19.426	20.209	20.919	21.624	22.226	22.646	23.075	
	Urbano	137.603	138.938	142.588	147.619	144.332	146.349	151.156	154.017	
	Rural	69.449	70.252	71.364	73.892	68.392	70.295	71.625	72.981	
6°	Mujeres	103.408	99.125	100.441	102.406	105.723	108.665	110.721	112.818	
	Hombres	108.585	104.294	104.988	107.775	111.245	114.341	116.504	118.710	
	Fiscal	192.414	183.929	185.795	189.992	196.141	201.600	205.414	209.303	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Niveles	6°	Privada		20,558	18,782	18,458	18,151	18,371	19,272	19,055
		Urbano		121,126	123,570	130,709	130,748	134,505	135,044	133,444
		Rural		54,663	59,352	67,229	70,880	71,535	71,468	70,959
	1°	Secundaria		674,343	715,707	775,312	824,012	860,620	883,189	873,993
		Mujeres		74,602	79,580	82,851	87,955	90,825	93,377	88,660
		Hombres		79,858	84,031	88,520	95,328	96,392	99,400	90,108
	2°	Fiscal		134,032	143,818	152,837	165,303	168,562	173,729	159,882
		Privada		20,428	19,793	18,534	17,980	18,655	19,048	18,886
		Urbano		111,629	117,335	120,588	126,311	130,695	133,701	123,893
	3°	Rural		42,831	46,276	50,783	56,972	56,522	59,076	54,875
		Mujeres		65,602	70,579	76,814	79,273	82,971	84,184	83,393
		Hombres		70,461	75,684	81,308	84,465	88,998	87,576	85,876
4°	Fiscal		115,585	126,458	138,460	145,263	153,229	151,969	150,272	
	Privada		20,478	19,805	19,662	18,475	18,740	19,791	18,997	
	Urbano		102,056	108,606	116,108	118,019	124,690	124,275	121,290	
Niveles	Rural		34,007	37,657	42,014	45,719	47,279	47,485	47,979	
	Mujeres		58,008	61,128	66,726	71,474	72,450	74,425	75,448	
	Hombres		60,526	65,146	70,879	74,510	75,144	78,032	76,885	
Niveles	Fiscal		97,088	104,837	116,097	124,082	125,680	129,833	130,033	
	Privada		21,446	21,437	21,508	21,902	21,934	22,624	22,300	
	Urbano		95,533	100,845	108,309	113,500	115,963	119,098	118,921	
Niveles	Rural		23,001	25,429	29,296	32,484	31,631	33,359	33,412	
	Mujeres		48,246	52,889	57,743	61,958	65,931	66,587	67,958	
	Hombres		50,995	54,775	60,829	64,773	67,626	67,881	69,551	
Niveles	Fiscal		78,612	87,437	97,435	105,298	111,163	112,275	115,518	
	Privada		20,629	20,227	21,137	21,433	22,394	22,193	21,991	
	Urbano		82,105	87,988	95,968	101,105	107,159	109,529	109,529	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Niveles	6°	Privada		19,547	19,677	19,522	19,697	19,910	20,097	19,635
		Urbano		134,801	135,194	139,002	139,545	143,962	144,356	142,652
		Rural		68,618	68,718	68,779	69,297	71,680	74,428	72,709
		Secundaria		894,738	914,951	935,985	929,103	948,041	964,826	1,002,691
	1°	Mujeres		91,932	94,267	95,409	94,437	97,553	99,536	104,738
		Hombres		94,357	96,049	97,184	95,602	97,528	100,431	108,822
		Fiscal		166,787	170,257	172,587	170,574	174,811	179,006	191,544
		Privada		19,502	20,059	20,006	19,465	20,270	20,961	22,016
	2°	Urbano		129,172	132,873	135,176	132,978	136,991	141,249	148,958
		Rural		57,117	57,443	57,417	57,061	58,090	58,718	64,602
		Mujeres		84,009	87,172	90,622	89,382	90,365	92,556	95,699
		Hombres		84,804	88,471	90,399	88,562	89,886	90,992	95,491
3°	Fiscal		149,119	154,915	160,299	157,706	160,119	162,426	169,265	
	Privada		19,694	20,728	20,722	20,238	20,132	21,122	21,925	
	Urbano		121,224	125,928	130,877	128,149	129,914	133,060	138,163	
	Rural		47,589	49,715	50,144	49,795	50,337	50,488	53,027	
4°	Mujeres		77,525	78,738	82,041	81,928	82,002	83,064	86,396	
	Hombres		77,852	78,929	81,344	78,874	79,397	80,184	83,861	
	Fiscal		132,488	133,808	139,299	137,878	138,144	140,166	146,605	
	Privada		22,889	23,859	24,086	22,924	23,255	23,082	23,652	
Niveles	Urbano		120,963	122,221	126,179	123,371	123,838	124,177	128,872	
	Rural		34,414	35,446	37,206	37,431	37,561	39,071	41,385	
	Mujeres		70,011	71,922	73,706	74,672	77,112	76,575	79,253	
	Hombres		69,556	71,545	71,654	71,655	73,224	73,128	75,658	
Niveles	Fiscal		116,705	120,327	121,740	123,333	127,374	126,424	131,567	
	Privada		22,862	23,140	23,620	22,994	22,962	23,279	23,344	
	Urbano		111,257	113,123	114,905	114,260	117,442	116,525	119,682	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Niveles	6°	Privada	19,579	19,490	19,634	20,189	20,827	21,407	21,812	22,225
		Urbano	141,255	137,616	138,367	141,776	146,200	150,269	153,112	156,011
		Rural	70,738	65,803	67,062	68,405	70,768	72,737	74,114	75,517
		Secundaria	1,044,152	1,052,842	1,056,023	1,051,837	1,048,054	1,077,221	1,097,602	1,118,384
	1°	Mujeres	101,104	97,777	94,461	95,444	97,755	100,476	102,377	104,315
		Hombres	103,725	100,580	97,635	97,736	100,805	103,610	105,571	107,570
		Fiscal	183,482	177,102	170,397	171,211	176,214	181,118	184,545	188,039
		Privada	21,347	21,255	21,699	21,969	22,346	22,968	23,402	23,846
	2°	Urbano	143,300	138,959	136,176	137,112	140,293	144,197	146,926	149,707
		Rural	61,529	59,398	58,920	56,068	58,267	59,889	61,022	62,177
		Mujeres	101,283	96,865	94,382	90,898	92,224	94,791	96,584	98,413
		Hombres	104,512	97,666	95,449	92,416	93,185	95,778	97,590	99,438
3°	Fiscal	182,980	173,090	168,209	161,525	163,611	168,164	171,346	174,590	
	Privada	22,815	21,441	21,622	21,769	21,798	22,405	22,829	23,261	
	Urbano	147,104	138,388	135,539	132,253	133,462	137,176	139,772	142,418	
	Rural	58,691	56,143	54,292	51,061	51,947	53,393	54,403	55,433	
4°	Mujeres	92,149	94,021	91,458	88,825	86,079	88,475	90,149	91,855	
	Hombres	91,960	94,433	90,898	88,543	85,498	87,877	89,540	91,235	
	Fiscal	160,206	164,890	159,992	155,287	150,017	154,192	157,109	160,084	
	Privada	23,903	23,564	22,364	22,081	21,960	22,160	22,579	23,007	
Niveles	Urbano	138,790	138,702	133,736	130,200	126,684	130,210	132,673	135,185	
	Rural	45,319	49,752	48,620	47,168	44,893	46,142	47,015	47,906	
	Mujeres	83,562	87,239	89,528	86,931	84,837	87,198	88,848	90,530	
	Hombres	81,517	85,840	89,070	85,991	83,578	85,904	87,529	89,187	
Niveles	Fiscal	141,081	149,176	154,689	150,268	146,371	150,445	153,291	156,193	
	Privada	23,988	23,903	23,909	22,654	22,044	22,657	23,086	23,523	
	Urbano	127,136	132,133	133,780	129,178	125,440	128,931	131,370	133,868	

Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde	4°	Rural		17 136	19 676	22 604	25 626	26 398	26 919	27 980
		Mujeres		41 877	44 000	49 279	52 671	56 911	60 057	60 289
		Hombres		43 754	45 700	50 935	55 072	58 351	60 605	60 286
	5°	Fiscal		65 422	70 043	80 035	86 722	93 326	97 873	98 922
		Privada		20 209	19 657	20 179	21 021	21 936	22 789	21 653
		Urbano		71 999	74 938	82 485	87 566	94 194	97 867	97 533
	Niveles	Rural		13 632	14 762	17 729	20 177	21 068	22 795	23 042
		Mujeres		39 260	40 068	43 708	47 617	51 392	54 919	57 651
		Hombres		41 154	42 127	45 720	48 916	53 629	56 146	57 888
		Fiscal		59 311	62 560	69 420	76 180	83 204	88 588	93 136
		Privada		21 103	19 635	20 008	20 353	21 817	22 477	22 403
		Urbano		68 916	69 952	75 231	79 896	87 190	91 317	94 439
	Rural		11 498	12 243	14 197	16 637	17 831	19 748	21 100	

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<p>Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde</p>	4°	Rural		28,310	30,344	30,455	32,067	32,894	33,178	35,229
		Mujeres		63,166	64,504	66,472	66,579	69,300	71,113	71,479
		Hombres		63,242	62,914	64,465	62,737	65,253	66,420	66,502
	5°	Fiscal		103,768	104,283	108,176	107,087	112,029	114,993	115,291
		Privada		22,640	23,135	22,751	22,229	22,524	22,540	22,890
		Urbano		102,217	102,212	104,463	102,754	106,435	108,281	108,141
	Niveles	Rural		24,191	25,206	26,464	26,562	28,118	28,252	29,840
		Mujeres		59,214	60,004	62,488	63,557	65,118	67,291	69,768
		Hombres		59,070	60,436	60,211	61,118	61,303	63,536	65,024
		Fiscal		95,665	98,008	99,869	102,714	104,443	108,480	112,302
		Privada		22,619	22,432	22,840	21,961	21,978	22,347	22,490
		Urbano		96,743	97,596	99,307	99,494	101,121	103,792	106,575
Rural		21,541	22,844	23,392	25,181	25,300	27,035	28,217		

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Conceptualización: Número de estudiantes promovidos al nivel educativo que les corresponde	4°	Rural		37,943	40,946	44,818	43,744	42,975	44,171	45,007	45,859
		Mujeres		75,202	78,361	82,229	83,894	81,665	83,938	85,526	87,145
	5°	Hombres		72,573	75,437	79,641	82,354	79,476	81,688	83,233	84,809
		Fiscal		124,658	130,503	138,308	142,916	139,223	143,098	145,805	148,566
	Niveles	Privada		23,117	23,295	23,562	23,332	21,918	22,528	22,954	23,389
		Urbano		115,423	119,230	124,539	126,120	121,399	124,778	127,138	129,546
		Rural		32,352	34,568	37,331	40,128	39,742	40,848	41,621	42,409
		Mujeres		70,483	73,898	77,159	80,802	82,346	84,638	86,239	87,872
		Hombres		66,082	70,725	74,113	78,003	80,606	82,849	84,417	86,015
		Fiscal		114,015	121,832	128,131	135,271	139,726	143,615	146,332	149,102
	6°	Privada		22,550	22,791	23,141	23,534	23,226	23,872	24,324	24,785
		Urbano		107,618	113,255	117,677	122,671	124,133	127,588	130,002	132,463
Rural			28,947	31,368	33,595	36,134	38,819	39,899	40,654	41,424	

Fuente: Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativo. Ministerio de Educación.

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Indicador: Tasa de reprobación Conceptualización: Porcentaje de estudiantes que al finalizar una gestión escolar no ha cumplido los requisitos académicos para inscribirse al año de escolaridad inmediato superior, en relación con el total de estudiantes matriculados en ese año escolaridad.	Nacional	Porcentaje		4,7	4,1	3,7	3,3	3,0	2,6	5,9
	Primaria	Porcentaje		3,7	2,9	2,0	1,5	0,9	0,4	5,4
	Secundaria	Porcentaje		7,6	7,4	7,3	6,9	6,8	6,5	8,2

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Indicador: Tasa de reprobación Conceptualización: Porcentaje de estudiantes que al finalizar una gestión escolar no ha cumplido los requisitos académicos para inscribirse al año de escolaridad inmediato superior, en relación con el total de estudiantes matriculados en ese año escolaridad.	Nacional	Porcentaje		6,2	5,4	5,3	6,0	5,7	5,2	4,1
	Primaria	Porcentaje		5,9	5,2	5,3	6,0	5,8	5,2	3,7
	Secundaria	Porcentaje		8,0	6,9	6,4	7,3	7,1	6,6	5,6

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador: Tasa de reprobación Conceptualización: Porcentaje de estudiantes que al finalizar una gestión escolar no ha cumplido los requisitos académicos para inscribirse al año de escolaridad inmediato superior, en relación con el total de estudiantes matriculados en ese año escolaridad.	Nacional	Porcentaje		1,9	1,2	1,3	1,5	1,7	1,8	1,8	1,8
	Primaria	Porcentaje		1,1	1,2	1,3	1,5	1,7	1,8	1,8	1,8
	Secundaria	Porcentaje		3,3	4,2	4,2	4,7	4,8	5,0	5,1	5,2

Fuente: Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativo. Ministerio de Educación.

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Indicador: Estudiantes reprobados	Nacional	Número de reprobados		115,385	104,366	97,323	88,488	81,867	72,660	186,116	
		Mujeres		47,985	104,366	97,323	88,488	81,867	72,660	166,116	
	Sexo	Hombres		67,400	42,111	39,398	34,343	31,476	28,361	68,451	
		Fiscal		107,983	98,065	91,005	82,663	75,713	66,490	158,246	
	Dependencia	Privada		7,402	6,301	6,318	5,825	6,154	7,170	7,870	
		Urbano		79,126	73,877	71,539	66,719	63,707	60,574	110,614	
	Área geográfica	Rural		36,259	30,489	25,784	21,769	18,160	12,086	55,502	
		Primaria		54,788	42,113	30,886	22,103	13,571	5,383	80,736	
	Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	1°	Mujeres		4,183	2,534	1,427	551	202	136	7,805
			Hombres		4,488	2,744	1,661	594	236	129	8,969
			Fiscal		8,404	5,101	2,910	1,029	306	114	16,447
			Privada		267	177	178	116	132	151	327
			Urbano		3,647	2,545	1,736	812	267	203	8,260
			Rural		5,024	2,733	1,352	333	171	62	8,514
		2°	Mujeres		3,033	2,163	1,328	442	152	71	5,387
			Hombres		3,412	2,568	1,441	458	177	85	6,499
			Fiscal		6,272	4,618	2,655	828	251	69	11,690
			Privada		173	113	114	72	78	87	196
			Urbano		2,720	2,294	1,637	630	221	137	6,101
			Rural		3,725	2,497	1,132	270	108	19	5,785
3°		Mujeres		3,474	2,576	1,746	860	308	374	6,437	
		Hombres		3,953	2,884	2,017	1,020	380	432	7,807	
		Fiscal		7,239	5,314	3,643	1,779	594	713	14,030	
		Privada		188	146	120	101	94	93	214	
	Urbano		3,511	2,728	2,100	1,237	407	582	7,655		
	Rural		3,916	2,732	1,663	643	281	224	6,589		
4°	Mujeres		3,155	2,612	2,005	1,457	328	124	4,771		
	Hombres		3,830	3,221	2,395	1,853	406	165	5,879		

Desagregación		Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Indicador: Estudiantes reprobados	Nacional	Número de reprobados	Mujeres	173 413	151 912	145 805	163 151	155 394	141 425	112 177	
			Hombres	173 413	151 912	145 805	163 151	155 394	141 425	112 177	
		Sexo	Fiscal	70 884	61 766	57 141	62 338	58 462	51 723	40 058	
			Privada	164 986	145 172	139 704	155 547	148 380	134 606	105 824	
	Dependencia	Número de reprobados	Urbano	8 427	6 740	6 101	7 604	7 014	6 819	6 353	
			Rural	115 108	100 678	94 064	109 129	103 118	94 326	76 363	
	Área geográfica	Número de reprobados	Urbano	58 305	51 234	51 741	54 022	52 276	47 099	35 814	
			Rural	89 557	78 646	78 166	86 402	80 392	70 319	49 318	
	Primaria	1°	Número de reprobados	Mujeres	9 510	8 097	7 826	7 926	7 703	6 631	1 313
				Hombres	11 359	9 775	9 385	10 020	9 604	9 186	1 824
			Fiscal	Privada	20 498	17 662	16 792	17 629	17 041	15 549	3 094
				Urbano	371	210	219	317	266	268	43
			Rural	Urbano	10 282	8 915	8 141	9 343	8 956	8 307	1 692
				Rural	10 587	8 957	8 870	8 603	8 351	7 510	1 445
		2°	Número de reprobados	Mujeres	6 323	6 260	6 111	6 367	5 934	5 268	4 785
				Hombres	7 818	7 567	7 825	8 481	7 807	6 941	6 474
			Fiscal	Privada	13 962	13 648	13 764	14 627	13 551	12 002	11 005
				Urbano	179	179	172	221	190	197	254
			Rural	Urbano	7 694	7 027	6 942	7 961	7 259	6 541	6 352
				Rural	6 447	6 800	6 994	6 887	6 482	5 658	4 907
3°		Número de reprobados	Mujeres	6 665	5 805	6 078	6 719	5 995	4 877	4 044	
			Hombres	8 228	6 968	7 764	8 858	7 847	6 656	5 608	
		Fiscal	Privada	14 656	12 605	13 676	15 347	13 634	11 336	9 431	
			Urbano	237	158	166	230	208	197	221	
	Rural	Urbano	8 222	7 133	7 084	8 476	7 511	6 281	5 234		
		Rural	6 671	5 630	6 758	7 101	6 331	5 252	4 418		
4°	Número de reprobados	Mujeres	5 668	4 942	4 686	5 600	5 150	4 233	3 462		
		Hombres	7 091	6 365	6 541	7 800	7 363	6 373	5 322		

Conceptualización: Número de estudiantes reprobados

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Indicador: Estudiantes reprobados	Nacional	Número de reprobados		52,845	64,766	66,651	74,099	79,083	81,284	82,822	84,390	
		Mujeres		52,845	64,766	66,651	74,099	79,083	81,284	82,822	84,390	
	Sexo	Hombres		16,967	19,826	20,721	23,428	25,300	26,004	26,496	26,998	
		Fiscal		49,721	61,286	63,189	70,677	75,684	77,790	79,262	80,763	
	Dependencia	Privada		3,124	3,480	3,462	3,422	3,399	3,494	3,494	3,560	
		Urbano		36,134	46,910	48,802	54,175	58,519	60,148	61,286	62,446	
	Área geográfica	Rural		16,711	17,856	17,849	19,924	20,564	21,136	21,536	21,944	
		Primaria		15,217	16,418	17,611	19,903	23,617	24,274	24,734	25,202	
	Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	1°	Mujeres		1,276	1,301	1,391	1,631	1,756	1,805	1,839	1,874
			Hombres		1,870	1,949	2,126	2,471	2,815	2,893	2,948	3,004
			Fiscal		3,067	3,188	3,436	4,015	4,480	4,605	4,692	4,781
			Privada		79	62	81	87	91	94	94	95
			Urbano		1,711	1,847	2,151	2,519	2,840	2,919	2,974	3,031
			Rural		1,435	1,403	1,366	1,583	1,731	1,779	1,813	1,847
		2°	Mujeres		1,584	1,304	1,286	1,350	1,712	1,760	1,760	1,793
			Hombres		2,332	2,159	1,943	2,096	2,779	2,856	2,856	2,910
			Fiscal		3,821	3,397	3,166	3,372	4,420	4,543	4,629	4,717
			Privada		95	66	63	74	71	73	73	74
		3°	Urbano		2,060	2,028	1,933	2,102	2,847	2,926	2,926	2,982
			Rural		1,856	1,435	1,296	1,344	1,644	1,690	1,722	1,754
Mujeres				996	1,432	1,340	1,347	1,506	1,548	1,548	1,577	
Hombres				1,476	2,375	2,078	2,194	2,536	2,607	2,607	2,656	
Fiscal				2,417	3,745	3,370	3,468	3,966	4,076	4,153	4,232	
Privada				55	62	48	73	76	78	80	81	
4°	Urbano		1,292	2,118	1,971	2,127	2,613	2,686	2,737	2,788		
	Rural		1,180	1,689	1,447	1,414	1,429	1,469	1,497	1,525		
	Mujeres		769	893	1,193	1,186	1,305	1,341	1,367	1,393		
	Hombres		1,206	1,393	2,010	2,010	2,244	2,306	2,350	2,395		

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	5°	Fiscal		6.743	5.677	4.236	3.165	594	143	10.422
		Privada		242	156	164	145	140	146	228
		Urbano		3.636	2.906	2.417	1.813	472	241	5.843
		Rural		3.349	2.927	1.983	1.497	262	48	4.807
		Mujeres		3.735	2.510	1.975	1.607	617	155	4.775
		Hombres		4.753	3.142	2.561	2.181	853	189	6.290
	6°	Fiscal		8.204	5.447	4.384	3.622	1.299	213	10.801
		Privada		284	205	152	166	171	131	264
		Urbano		5.101	3.042	2.410	2.243	815	267	6.178
		Rural		3.387	2.610	2.126	1.545	655	77	4.887
		Mujeres		6.609	5.871	4.842	4.268	3.912	1.455	6.538
		Hombres		10.163	9.288	7.288	6.812	6.000	2.068	9.579
1°	Secundaria	Fiscal		16.147	14.659	11.622	10.668	9.518	3.047	15.534
		Privada		625	500	508	412	394	476	583
		Urbano		11.091	10.082	8.169	7.510	6.632	2.908	10.522
		Rural		5.681	5.077	3.961	3.570	3.280	615	5.595
		Mujeres		60.597	62.253	66.637	66.385	66.296	67.277	85.380
		Hombres		5.478	5.137	5.241	4.528	3.517	2.225	6.916
	1°	Fiscal		8.515	8.469	8.229	7.608	6.172	3.698	11.542
		Privada		13.337	13.098	12.975	11.737	9.219	5.458	17.833
		Urbano		656	508	495	399	470	465	625
		Rural		10.330	9.846	9.617	8.703	7.268	4.839	12.568
		Mujeres		3.663	3.760	3.853	3.433	2.421	1.084	5.870
		Hombres		3.824	4.015	4.134	4.019	4.144	2.793	6.117
2°	Fiscal		5.907	6.220	6.473	6.539	6.785	4.530	9.842	
	Privada		9.087	9.716	10.031	10.108	10.379	6.705	15.233	
	Urbano		6.44	519	576	450	550	618	726	
	Rural		7.576	7.799	7.857	7.651	8.129	6.016	11.347	

Desagregación		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	5°	Fiscal	12.512	11.083	11.028	13.164	12.297	10.397	8.583
		Privada	247	224	199	236	216	209	201
	6°	Urbano	7.175	6.399	6.211	7.514	6.963	5.892	4.837
		Rural	5.584	4.908	5.016	5.886	5.550	4.714	3.947
	1°	Mujeres	4.937	4.288	4.106	4.594	4.415	3.766	3.114
		Hombres	6.585	5.830	5.763	6.535	6.549	5.741	4.792
		Fiscal	11.252	9.861	9.685	10.832	10.711	9.326	7.697
		Privada	270	237	184	297	253	181	209
		Urbano	6.843	5.936	5.692	6.746	6.326	5.389	4.395
		Rural	4.679	4.162	4.177	4.383	4.638	4.118	3.511
		Mujeres	6.155	5.019	4.729	5.032	4.262	3.876	3.146
		Hombres	9.218	7.760	7.552	8.470	7.763	6.781	5.434
		Fiscal	14.807	12.301	11.851	13.005	11.578	10.262	8.222
		Privada	566	478	430	497	447	395	358
	2°	Urbano	10.028	8.445	8.023	9.220	7.915	6.825	5.068
		Rural	5.345	4.334	4.258	4.282	4.110	3.832	3.512
Secundaria		83.856	73.266	67.639	76.749	75.002	71.106	62.859	
Mujeres		7.504	6.483	5.772	6.360	6.104	5.795	3.026	
Hombres		12.795	11.555	11.194	12.875	12.856	12.769	7.675	
Fiscal		19.402	17.405	16.460	18.535	18.255	17.869	10.269	
Privada		897	643	506	700	705	695	432	
Urbano		13.678	12.331	11.757	13.475	12.996	12.669	6.876	
Rural		6.621	5.717	5.209	5.760	5.964	5.895	3.825	
Mujeres		5.601	4.844	4.443	4.886	4.325	4.247	4.654	
Hombres	8.936	8.013	7.943	9.019	8.780	8.775	9.249		
Fiscal	13.603	12.180	11.760	13.207	12.439	12.260	13.012		
Privada	934	677	626	698	666	762	891		
Urbano	10.548	9.274	8.976	10.192	9.614	9.590	10.099		

Desagregación		Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
5°	Fiscal		1,921	2,245	3,150	3,141	3,498	3,595	3,663	3,733
	Privada		54	41	53	55	51	52	53	54
	Urbano		1,006	1,214	1,782	1,934	2,178	2,239	2,281	2,324
	Rural		969	1,072	1,421	1,262	1,371	1,409	1,436	1,463
	Mujeres		655	670	788	1,090	1,218	1,252	1,276	1,300
	Hombres		1,098	1,182	1,397	2,009	2,197	2,258	2,301	2,344
	Fiscal		1,705	1,815	2,144	3,045	3,344	3,437	3,502	3,568
	Privada		48	37	41	54	71	73	74	76
	Urbano		940	964	1,222	1,792	2,114	2,173	2,214	2,256
	Rural		813	888	963	1,307	1,301	1,337	1,363	1,388
	Mujeres		712	585	714	878	1,259	1,294	1,319	1,343
	Hombres		1,243	1,175	1,345	1,641	2,290	2,354	2,398	2,444
6°	Fiscal		1,859	1,682	1,987	2,423	3,460	3,556	3,624	3,692
	Privada		96	78	72	96	89	91	93	95
	Urbano		1,075	947	1,134	1,458	2,073	2,131	2,171	2,212
	Rural		880	813	925	1,061	1,476	1,517	1,546	1,575
	Secundaria		37,628	48,348	49,040	54,196	55,466	57,010	58,088	59,188
	Mujeres		2,638	3,085	3,056	3,443	3,876	3,984	4,059	4,136
1°	Hombres		7,050	8,778	8,855	10,061	10,916	11,220	11,432	11,649
	Fiscal		9,296	11,375	11,444	13,009	14,309	14,707	14,985	15,269
	Privada		382	488	467	495	483	496	506	515
	Urbano		6,291	8,285	8,587	9,799	10,886	11,189	11,401	11,617
	Rural		3,397	3,578	3,324	3,705	3,906	4,015	4,091	4,168
	Mujeres		2,656	2,901	2,920	3,235	3,402	3,497	3,563	3,630
	Hombres		6,155	7,286	7,347	8,103	7,987	8,209	8,365	8,523
	Fiscal		8,340	9,674	9,796	10,878	10,978	11,284	11,497	11,715
	Privada		471	513	471	460	411	422	430	439
	Urbano		6,281	7,618	7,835	8,666	8,859	9,106	9,278	9,453
	Rural									

Conceptualización: Número de estudiantes reprobados

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
3°	Rural	Número de reprobados		2.155	2.436	2.750	2.907	2.800	1.307	4.612
	Mujeres	Número de reprobados		6.787	6.748	7.730	7.757	8.458	9.395	9.157
	Hombres	Número de reprobados		10.395	10.912	11.857	12.484	13.211	14.669	14.237
	Fiscal	Número de reprobados		15.495	16.152	18.016	18.645	20.048	22.289	21.827
	Privada	Número de reprobados		1.687	1.508	1.571	1.596	1.621	1.775	1.767
	Urbano	Número de reprobados		14.355	14.621	15.985	16.448	17.522	19.534	18.763
	Rural	Número de reprobados		2.827	3.039	3.602	3.793	4.147	4.530	4.631
	Mujeres	Número de reprobados		3.977	4.244	4.784	4.575	5.075	5.793	5.344
	Hombres	Número de reprobados		5.956	6.541	7.080	7.383	7.905	8.752	8.284
	Fiscal	Número de reprobados		8.742	9.649	10.705	10.867	11.820	13.026	12.341
	Privada	Número de reprobados		1.191	1.136	1.159	1.091	1.160	1.519	1.287
	Urbano	Número de reprobados		8.480	9.246	9.995	9.859	10.760	12.320	11.385
4°	Rural	Número de reprobados		1.453	1.539	1.869	2.099	2.220	2.225	2.243
	Mujeres	Número de reprobados		3.046	2.999	3.340	3.427	3.840	4.436	4.094
	Hombres	Número de reprobados		4.584	4.802	5.312	5.527	6.404	7.183	6.663
	Fiscal	Número de reprobados		6.569	6.803	7.722	7.988	9.242	10.435	9.549
	Privada	Número de reprobados		1.061	998	930	966	1.002	1.184	1.208
	Urbano	Número de reprobados		6.756	6.871	7.470	7.631	8.757	10.093	9.215
	Rural	Número de reprobados		874	930	1.182	1.323	1.487	1.526	1.542
	Mujeres	Número de reprobados		684	702	846	852	923	1.404	1.110
	Hombres	Número de reprobados		1.444	1.464	1.611	1.686	1.862	2.399	2.074
	Fiscal	Número de reprobados		1.744	1.831	2.106	2.227	2.443	3.278	2.739
	Privada	Número de reprobados		384	335	351	311	342	525	445
	Urbano	Número de reprobados		1.923	1.957	2.146	2.182	2.457	3.434	2.757
Rural	Número de reprobados		205	209	311	356	328	369	427	
5°	Rural	Número de reprobados		2.155	2.436	2.750	2.907	2.800	1.307	4.612
	Mujeres	Número de reprobados		6.787	6.748	7.730	7.757	8.458	9.395	9.157
	Hombres	Número de reprobados		10.395	10.912	11.857	12.484	13.211	14.669	14.237
	Fiscal	Número de reprobados		15.495	16.152	18.016	18.645	20.048	22.289	21.827
	Privada	Número de reprobados		1.687	1.508	1.571	1.596	1.621	1.775	1.767
	Urbano	Número de reprobados		14.355	14.621	15.985	16.448	17.522	19.534	18.763
	Rural	Número de reprobados		2.827	3.039	3.602	3.793	4.147	4.530	4.631
	Mujeres	Número de reprobados		3.977	4.244	4.784	4.575	5.075	5.793	5.344
	Hombres	Número de reprobados		5.956	6.541	7.080	7.383	7.905	8.752	8.284
	Fiscal	Número de reprobados		8.742	9.649	10.705	10.867	11.820	13.026	12.341
	Privada	Número de reprobados		1.191	1.136	1.159	1.091	1.160	1.519	1.287
	Urbano	Número de reprobados		8.480	9.246	9.995	9.859	10.760	12.320	11.385
6°	Rural	Número de reprobados		1.453	1.539	1.869	2.099	2.220	2.225	2.243
	Mujeres	Número de reprobados		3.046	2.999	3.340	3.427	3.840	4.436	4.094
	Hombres	Número de reprobados		4.584	4.802	5.312	5.527	6.404	7.183	6.663
	Fiscal	Número de reprobados		6.569	6.803	7.722	7.988	9.242	10.435	9.549
	Privada	Número de reprobados		1.061	998	930	966	1.002	1.184	1.208
	Urbano	Número de reprobados		6.756	6.871	7.470	7.631	8.757	10.093	9.215
	Rural	Número de reprobados		874	930	1.182	1.323	1.487	1.526	1.542
	Mujeres	Número de reprobados		684	702	846	852	923	1.404	1.110
	Hombres	Número de reprobados		1.444	1.464	1.611	1.686	1.862	2.399	2.074
	Fiscal	Número de reprobados		1.744	1.831	2.106	2.227	2.443	3.278	2.739
	Privada	Número de reprobados		384	335	351	311	342	525	445
	Urbano	Número de reprobados		1.923	1.957	2.146	2.182	2.457	3.434	2.757

Conceptualización: Número de estudiantes reprobados

Desagregación		Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
<p>Conceptualización: Número de estudiantes reprobados</p>	3°	Rural	3.989	3.583	3.410	3.713	3.491	3.432	3.804	
		Mujeres	8.465	6.991	6.099	6.687	6.445	5.837	5.517	10.664
		Hombres	13.346	11.198	10.569	12.019	12.003	11.427	15.901	14.917
		Fiscal	20.059	16.777	15.391	17.160	17.007	15.901	1.441	1.363
		Privada	1.752	1.412	1.277	1.546	1.441	1.363	13.890	13.021
		Urbano	17.410	14.684	13.148	15.001	14.695	13.890	3.374	3.160
	4°	Rural	4.401	3.505	3.520	3.705	3.753	3.728	3.534	7.038
		Mujeres	5.053	4.588	3.878	4.111	4.001	3.728	7.223	9.952
		Hombres	8.187	7.027	6.595	7.842	7.598	7.223	10.510	9.966
		Fiscal	11.939	10.541	9.515	10.730	10.510	9.966	1.089	1.155
		Privada	1.301	1.074	958	1.223	1.089	1.155	9.209	8.819
		Urbano	11.058	9.650	8.529	10.003	9.727	9.209	1.872	1.742
	5°	Rural	2.182	1.965	1.944	1.950	1.872	1.742	2.826	2.734
		Mujeres	3.979	3.520	2.975	3.244	3.329	2.826	6.771	6.258
		Hombres	6.880	6.241	5.861	6.814	6.771	6.167	8.964	7.942
		Fiscal	9.574	8.675	7.797	8.822	8.964	7.942	1.136	1.051
		Privada	1.285	1.086	1.039	1.236	1.136	1.051	8.688	7.691
		Urbano	9.368	8.398	7.530	8.628	8.688	7.691	1.430	1.302
6°	Rural	1.491	1.363	1.306	1.430	1.412	1.302	649	729	
	Mujeres	1.024	939	638	812	799	649	1.991	1.663	
	Hombres	2.086	1.857	1.672	2.080	1.991	1.663	2.393	1.966	
	Fiscal	2.722	2.434	1.985	2.489	2.393	1.966	397	346	
	Privada	388	362	325	403	397	346	2.468	2.272	
	Urbano	2.802	2.466	2.031	2.570	2.468	2.042	322	270	
Rural	308	310	279	322	322	270	238			

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	3°	Rural		2.530	2.569	2.432	2.672	2.530	2.600	2.650	2.700	
		Mujeres		2.716	3.711	3.684	4.074	3.938	4.048	4.124	4.202	
		Hombres		6.268	8.980	8.464	8.850	8.805	9.050	9.221	9.996	
	4°	Fiscal		8.282	11.753	11.332	12.194	11.974	12.307	12.540	12.778	
		Privada		722	938	816	730	769	790	805	821	
		Urbano		7.052	10.233	9.772	10.201	10.213	10.497	10.696	10.988	
	5°	Rural		1.932	2.458	2.376	2.723	2.550	2.600	2.650	2.700	
		Mujeres		1.662	2.373	2.342	2.879	2.936	3.018	3.075	3.133	
		Hombres		3.860	5.370	5.879	5.985	6.008	6.175	6.292	6.411	
	6°	Fiscal		5.003	7.146	7.776	8.248	8.346	8.578	8.741	8.906	
		Privada		519	597	645	616	598	615	626	638	
		Urbano		4.500	6.483	6.906	7.112	7.319	7.523	7.665	7.810	
	Conceptualización: Número de estudiantes reprobados	3°	Rural		1.022	1.260	1.515	1.752	1.625	1.670	1.702	1.734
			Mujeres		1.022	1.222	1.375	1.729	1.747	1.796	1.830	1.864
			Hombres		2.618	3.178	3.308	3.926	3.794	3.900	3.973	4.049
		4°	Fiscal		3.201	3.989	4.211	5.177	5.084	5.225	5.324	5.425
			Privada		439	411	472	478	457	470	479	488
			Urbano		3.070	3.844	4.045	4.789	4.695	4.826	4.917	5.010
5°		Rural		570	556	638	866	846	870	886	903	
		Mujeres		281	349	432	586	645	663	675	688	
		Hombres		702	1.115	1.178	1.325	1.412	1.451	1.479	1.507	
6°		Fiscal		829	1.277	1.377	1.707	1.825	1.876	1.911	1.947	
		Privada		154	187	233	204	232	238	243	248	
		Urbano		856	1.329	1.464	1.676	1.882	1.934	1.971	2.008	
Rural		127	135	146	235	175	180	183	187			

Fuente: Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativo. Ministerio de Educación

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Indicador: Tasa de abandono escolar (b) Conceptualización: Es la relación entre la población de 4 a 17 años de edad que deja de asistir a clases y la población de ese grupo de edad, expresado en porcentaje.	Nacional	Porcentaje		6,5	6,4	6,2	5,6	6,0	5,8	6,4
	Nivel	Inicial		7,0	6,7	6,0	5,6	5,7	5,5	6,2
		Primaria		5,5	5,3	5,1	4,4	4,6	4,5	5,3
		Secundaria		8,1	8,1	8,0	7,4	8,1	7,8	8,0

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Indicador: Tasa de abandono escolar (b) Conceptualización: Es la relación entre la población de 4 a 17 años de edad que deja de asistir a clases y la población de ese grupo de edad, expresado en porcentaje.	Nacional	Porcentaje		5,1	5,3	3,4	3,4	2,2	2,7	2,9
	Nivel	Inicial		5,3	6,2	2,6	2,3	1,2	2,3	3,4
		Primaria		3,7	4,1	2,4	2,4	1,4	1,7	1,7
		Secundaria		7,0	6,7	4,9	5,0	3,5	4,0	4,2

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Indicador: Tasa de abandono escolar (b) Conceptualización: Es la relación entre la población de 4 a 17 años de edad que deja de asistir a clases y la población de ese grupo de edad, expresado en porcentaje.	Nacional	Porcentaje		2,9	3,3	3,4	2,7	2,5	2,6	2,6	2,7
	Nivel	Inicial		2,4	4,4	4,2	2,9	2,7	2,7	2,8	2,9
		Primaria		1,7	2,0	2,0	1,6	1,5	1,5	1,6	1,6
		Secundaria		4,4	4,5	4,7	3,8	3,7	3,8	3,9	4,0

Fuente: Elaborado con datos del Ministerio de Educación (Sistema de Información Educativa).

(a) En el 2000 y 2006 no se incluye a la población con 4 años de edad.

(b) Incluye a alumnos de unidades educativas fiscales, de convenio y privadas.

(c) Solamente incluye a unidades educativas fiscales y de convenio.

Nota: La información de las gestiones 2000 a 2018, corresponden al Sector Público y Privado. A partir de la gestión 2011, se adopta la estructura definida en la Ley N° 070, de la Educación "Avelino Siniani-Elizardo Pérez", de 20 de diciembre de 2010, es decir: Inicial 2 años, Primaria 6 años y Secundaria 6 años. Para fines comparativos, los datos para el periodo 2000 - 2010 fueron ajustados según la nueva estructura del Subsistema de Educación Regular.

Anexo Estadístico

Niños y adolescentes con discapacidad

Desagregación						Unidad de medida	2020	
<p>"Indicador: Personas con algún tipo de discapacidad menores de 18 años Conceptualización: Número de personas con discapacidad menores de 18 años de edad"</p>	Grupo etario	De 0 a 5 años de edad		Mujer	Número de personas	888		
				Hombre	Número de personas	1.167		
		De 6 a 11 años de edad		Mujer	Número de personas	2.979		
				Hombre	Número de personas	4.471		
		De 12 a 17 años de edad		Mujer	Número de personas	4.035		
				Hombre	Número de personas	5.282		
	Grupo etario	De 0 a 5 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	25
						Moderado	Número de personas	650
						Grave	Número de personas	154
						Muy Grave	Número de personas	59
			Hombre	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	26	
					Moderado	Número de personas	861	
					Grave	Número de personas	205	
					Muy Grave	Número de personas	75	
		De 6 a 11 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	101
						Moderado	Número de personas	1.056
						Grave	Número de personas	1.354
						Muy Grave	Número de personas	468
			Hombre	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	218	
					Moderado	Número de personas	1.618	
					Grave	Número de personas	2.010	
					Muy Grave	Número de personas	625	
		De 12 a 17 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	201
						Moderado	Número de personas	970
						Grave	Número de personas	2.164
						Muy Grave	Número de personas	700
			Hombre	Grado de discapacidad	Leve	Número de personas	295	
					Moderado	Número de personas	1.366	
Grave					Número de personas	2.701		
Muy Grave					Número de personas	920		
Grupo etario	De 0 a 5 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	293	
					Intelectual	Número de personas	392	
					Sensoria	Número de personas	0	
					Múltiple	Número de personas	143	
					Visual	Número de personas	0	
					Auditiva	Número de personas	36	
		Mental o psíquica	Número de personas	24				
		Hombre	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	399		
				Intelectual	Número de personas	445		
				Sensoria	Número de personas	1		
				Múltiple	Número de personas	164		
				Visual	Número de personas	1		
Auditiva	Número de personas			39				
Mental o psíquica	Número de personas	118						

Desagregación							Unidad de medida	2020
<p>"Indicador: Personas con algún tipo de discapacidad menores de 18 años Conceptualización: Número de personas con discapacidad menores de 18 años de edad"</p>	Grupo etario	De 6 a 11 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	421
						Intelectual	Número de personas	1.352
						Sensoria	Número de personas	27
						Múltiple	Número de personas	802
						Visual	Número de personas	10
						Auditiva	Número de personas	259
		Mental o psíquica	Número de personas	108				
		De 12 a 17 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	685
						Intelectual	Número de personas	1.883
						Sensoria	Número de personas	24
						Múltiple	Número de personas	1.100
						Visual	Número de personas	13
	Auditiva					Número de personas	295	
	Mental o psíquica	Número de personas	471					
	De 12 a 17 años de edad	Sexo	Mujer	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	583	
					Intelectual	Número de personas	2.046	
					Sensoria	Número de personas	86	
					Múltiple	Número de personas	959	
					Visual	Número de personas	12	
					Auditiva	Número de personas	296	
		Mental o psíquica	Número de personas	53				
		De 12 a 17 años de edad	Sexo	Hombre	Grado de discapacidad	Físico	Número de personas	776
						Intelectual	Número de personas	2.583
						Sensoria	Número de personas	128
Múltiple						Número de personas	1.166	
Visual						Número de personas	20	
Auditiva	Número de personas					383		
Mental o psíquica	Número de personas	226						

Fuente: Ministerio de Salud - Unidad de Discapacidad - SIPRUNPCD 2019.

Anexo Estadístico Gasto Público Social

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales"</p>	GPS IVA		3.255,58	3.481,20	3.761,36	4.597,37	4.905,46	5.839,93	6.472,65	7.633,47	
			Millones de bolivianos								
			Medio Ambiente	74,36	95,52	111,12	107,96	138,56	183,66	200,75	246,18
			Millones de bolivianos								
			Vivienda y Servicios Comunitarios	276,80	300,74	254,61	216,38	349,84	378,36	394,89	476,17
			Millones de bolivianos								
			Salud	698,38	739,28	806,70	905,04	883,22	1.148,73	1.301,37	1.412,00
			Millones de bolivianos								
			Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	65,24	65,11	84,51	47,59	94,25	82,42	143,22	262,89
			Millones de bolivianos								
	Educación	1.978,12	2.115,34	2.353,86	3.184,38	3.268,18	3.906,57	3.995,46	4.671,56		
	Millones de bolivianos										
	Protección Social	161,72	162,37	148,30	135,33	166,67	139,47	435,90	561,01		
	Millones de bolivianos										
	Otros Gastos Sociales	0,95	2,83	2,25	0,69	4,74	0,73	1,06	3,66		
	Millones de bolivianos										

Desagregación		Tendencia	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales"</p>	GPS IVA		8.899,14	10.095,66	11.891,67	14.068,52	17.626,33	21.056,77	22.808,30	22.574,46	
			Millones de bolivianos								
			Medio Ambiente	292,71	359,88	488,48	573,18	777,68	976,43	1.010,83	830,99
			Millones de bolivianos								
			Vivienda y Servicios Comunitarios	456,90	583,63	724,38	856,51	1.132,28	1.555,38	1.895,62	1.625,91
			Millones de bolivianos								
			Salud	1.663,83	1.811,09	2.365,08	2.623,37	3.330,44	3.966,69	4.567,24	5.173,11
			Millones de bolivianos								
			Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	349,58	284,89	338,94	497,15	742,29	970,56	845,35	663,50
			Millones de bolivianos								
	Educación	5.522,99	6.332,57	7.161,39	8.672,45	10.632,62	12.253,72	13.334,29	13.180,14		
	Millones de bolivianos										
	Protección Social	610,15	719,36	806,94	828,47	1.001,36	1.320,64	1.144,30	1.186,34		
	Millones de bolivianos										
	Otros Gastos Sociales	2,97	4,24	6,47	7,39	9,66	13,35	10,68	14,47		
	Millones de bolivianos										

Fuente: UDAPE. Dossier de Estadísticas Sociales y Económicas.

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Producto Interno Bruto"</p>	GPS INA/PIB	Nacional	6,27	6,47	6,64	7,43	7,05	7,58	7,05	7,41	
		Medio Ambiente	0,14	0,18	0,20	0,17	0,20	0,24	0,22	0,24	
		Vivienda y Servicios Comunitarios	0,53	0,56	0,45	0,35	0,50	0,49	0,43	0,46	
		Salud	1,34	1,37	1,42	1,46	1,27	1,49	1,42	1,37	
		Sub sector Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	0,13	0,12	0,15	0,08	0,14	0,11	0,11	0,16	0,26
		Educación	3,81	3,93	4,15	5,14	4,69	5,07	4,35	4,54	
		Protección Social	0,31	0,30	0,26	0,22	0,24	0,18	0,48	0,54	
		Otros Gastos Sociales	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00

Desagregación		Tendencia	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Producto Interno Bruto"</p>	GPS INA/PIB	Nacional	7,37	7,32	7,15	7,51	8,32	9,24	10,00	9,71	
		Medio Ambiente	0,24	0,26	0,29	0,31	0,37	0,43	0,44	0,36	
		Vivienda y Servicios Comunitarios	0,38	0,42	0,44	0,46	0,53	0,68	0,83	0,70	
		Salud	1,38	1,31	1,42	1,40	1,57	1,74	2,00	2,21	
		Sub sector Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	0,29	0,21	0,20	0,27	0,35	0,43	0,37	0,28	
		Educación	4,58	4,59	4,31	4,63	5,02	5,37	5,85	5,64	
		Protección Social	0,51	0,52	0,49	0,44	0,47	0,58	0,50	0,51	
		Otros Gastos Sociales	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	

Fuente: UDAPE, Dossier de Estadísticas Sociales y Económicas.

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Gasto Público Total"</p>	GPS INIA/GPT	Nacional	20,44	19,59	19,86	22,16	21,06	21,91	20,62	22,01	
		Medio Ambiente	0,47	0,54	0,59	0,52	0,59	0,69	0,64	0,71	
		Vivienda y Servicios Comunitarios	1,74	1,69	1,34	1,04	1,50	1,42	1,26	1,37	
		Salud	4,39	4,16	4,26	4,36	3,79	4,31	4,15	4,07	
		Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	0,41	0,37	0,45	0,23	0,40	0,31	0,46	0,76	
		Educación	12,42	11,90	12,43	15,35	14,03	14,65	12,73	13,47	
		Protección Social	1,02	0,91	0,78	0,65	0,72	0,52	1,39	1,62	
		Otros Gastos Sociales	0,01	0,02	0,01	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,01









Desagregación		Tendencia	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Gasto Público Total"</p>	GPS INIA/GPT	Nacional	22,04	22,80	23,29	22,75	23,23	23,74	24,59	25,81	
		Medio Ambiente	0,72	0,81	0,96	0,93	1,02	1,10	1,09	0,95	
		Vivienda y Servicios Comunitarios	1,13	1,32	1,42	1,39	1,49	1,75	2,04	1,85	
		Salud	4,12	4,09	4,63	4,24	4,39	4,47	4,92	5,89	
		Actividades Recreativas, Culturales y de Religión	0,87	0,64	0,66	0,80	0,98	1,09	0,91	0,76	
		Educación	13,68	14,30	14,03	14,03	14,01	13,81	14,37	15,00	
		Protección Social	1,51	1,62	1,58	1,34	1,32	1,49	1,23	1,35	
		Otros Gastos Sociales	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01	0,02	

Fuente: UDAPE, Dossier de Estadísticas Sociales y Económicas.

Desagregación		Tendencia	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia</p> <p>Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia"</p>	Medio Ambiente		2,28	2,74	2,95	2,35	2,82	3,14	3,10	3,22
	Vivienda y Servicios Comunitarios		8,50	8,64	6,77	4,71	7,13	6,48	6,10	6,24
	Salud		21,45	21,24	21,45	19,69	18,00	19,67	20,11	18,50
	Actividades Recreativas, Culturales y de Religión		2,00	1,87	2,25	1,04	1,92	1,41	2,21	3,44
	Educación		60,76	60,76	62,58	69,27	66,62	66,89	61,73	61,20
Otros Gastos Sociales		4,97	4,66	3,94	2,94	3,40	2,39	6,73	7,35	
Otros Gastos Sociales		0,03	0,08	0,06	0,01	0,10	0,01	0,02	0,05	

Desagregación		Tendencia	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<p>"Indicador: Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia</p> <p>Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales como porcentaje del Gasto Público Social en la Infancia, Niñez y Adolescencia"</p>	Medio Ambiente		3,29	3,56	4,11	4,08	4,41	4,64	4,43	3,66
	Vivienda y Servicios Comunitarios		5,13	5,78	6,09	6,09	6,42	7,39	8,31	7,17
	Salud		18,70	17,94	19,89	18,66	18,89	18,84	20,02	22,81
	Actividades Recreativas, Culturales y de Religión		3,93	2,82	2,85	3,54	4,21	4,61	3,71	2,93
	Educación		62,06	62,73	60,22	61,69	60,32	58,19	58,46	58,13
Otros Gastos Sociales		6,86	7,13	6,79	5,89	5,68	6,27	5,02	5,23	
Otros Gastos Sociales		0,03	0,04	0,05	0,05	0,05	0,06	0,05	0,06	

Fuente: Viceministerio de Presupuesto y Contabilidad Fiscal.

Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2000 (1)	2001 (1)	2002 (1)	2003 (1)	2004 (1)	2005 (1)	2006 (1)	2007 (1)	2008 (1)
"Indicador: Gasto Público Social Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales"	Salud	Miles de dólares		60.969,76	49.369,95	53.195,45	37.010,61	45.031,59	40.365,13	61.150,61	63.034,17	79.674,21
	Educación y Cultura	Miles de dólares		83.706,83	107.220,79	95.834,00	65.742,43	54.213,68	42.482,51	75.191,42	77.727,15	123.926,58
	Saneamiento Básico	Miles de dólares		91.184,23	74.498,94	45.364,58	33.597,28	67.346,64	51.242,48	56.452,12	60.628,85	50.256,97
	Urbanismo y Vivienda	Miles de dólares		49.598,21	64.361,91	56.736,70	50.575,42	54.461,57	59.891,08	69.935,40	82.809,86	173.470,26
Desagregación		Unidad de medida	Tendencia	2009 (1)	2010 (2)	2011	2012	2013	2014	2015 (p)	2016 (p)	2017 (p)
"Indicador: Gasto Público Social Conceptualización: Inversión pública por sectores para programas sociales"	Salud	Miles de dólares		91.366,05	71.612,38	79.674,18	93.437,41	151.303,50	157.561,64	356.681,88	336.104,00	305.614,27
	Educación y Cultura	Miles de dólares		151.311,37	176.913,58	170.431,28	232.775,55	326.377,41	454.722,05	394.282,53	332.344,75	349.330,95
	Saneamiento Básico	Miles de dólares		79.433,29	73.822,64	119.886,06	156.501,75	201.876,09	255.440,37	229.795,71	292.144,01	366.492,77
	Urbanismo y Vivienda	Miles de dólares		153.217,78	144.351,91	196.161,24	259.803,64	404.743,15	580.192,35	360.843,24	337.716,75	294.683,73

(1) Incluye estimación de Gobiernos Municipales.

(2) Incluye ejecución de Gobiernos Municipales.

(p) Proyectado

* Nota: para las gestiones 2015, 2016 y 2017 los sectores: Salud, Educación, Saneamiento Básico, Urbanismo y Vivienda, Seguro Social, Cultura y Deportes se agrupan en: Salud, Educación y Cultura, Saneamiento Básico y Urbanismo y Vivienda.

Fuente: Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo.

Programas de protección social

Desagregación		Tendencia	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Indicador: Beneficiarios del Bono Juancito Pinto Conceptualización: Número de estudiantes beneficiados con el pago del bono Juancito Pinto	Primaria		1,079,506	1,317,744	1,324,145	1,310,566	1,285,446	1,255,786	1,224,075
	Secundaria		0	0	350,398	356,960	360,567	364,700	531,315
	Multigrado		5,461	6,286	3,117	3,374	1,945	2,029	6,901
Conceptualización: Número de niñas, niños y adolescentes beneficiados con el pago del bono Juancito Pinto	Nacional		1,084,967	1,324,030	1,677,660	1,670,920	1,647,958	1,622,515	1,782,291
Conceptualización: Número de Unidades Educativas atendidas por el bono Juancito Pinto	Nacional		12,942	13,374	13,774	13,836	13,853	13,985	14,735
Conceptualización: Transferencias en bolivianos por el bono Juancito Pinto	Nacional		216,99	264,81	335,53	334,18	329,59	324,50	352,46

Desagregación		Tendencia	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Indicador: Beneficiarios del Bono Juancito Pinto Conceptualización: Número de estudiantes beneficiados con el pago del bono Juancito Pinto	Primaria		1,198,453	1,185,160	1,181,383	1,184,566	1,200,389	1,209,849
	Secundaria		682,247	939,679	963,598	963,802	962,421	963,170
	Multigrado		6,924	7,554	7,988	8,096	8,722	9,773
Conceptualización: Número de niñas, niños y adolescentes beneficiados con el pago del bono Juancito Pinto	Nacional		1,887,624	2,132,393	2,152,969	2,156,464	2,171,532	2,182,792
Conceptualización: Número de Unidades Educativas atendidas por el bono Juancito Pinto	Nacional		14,927	14,877	14,832	14,792	14,838	14,867
Conceptualización: Transferencias en bolivianos por el bono Juancito Pinto	Nacional		377,52	426,48	430,59	431,29	434,31	436,56

Fuente: Ministerio de Educación y Reportes de unidades militares para los años 2012 a 2018. La información del periodo 2012 – 2018 son datos preliminares reportados por Unidades Militares.

Desagregación		Tendencia	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
"Indicador: Beneficiarios por responsabilidades del Bono Juana Azurduy" Conceptualización: Montos pagados por controles prenatales"	Nacional		2,39	7,78	9,62	6,57	9,24	10,91	8,01	11,26	14,31	13,70
	Millones de bolivianos											
Conceptualización: Montos pagados por partos institucionales con control pos parto	Nacional		0,92	4,45	6,02	4,19	5,86	6,93	4,78	6,46	8,85	8,38
	Millones de bolivianos											
Conceptualización: Montos pagados por controles integrales de salud de niñas y niño	Nacional		16,95	68,55	102,88	83,79	127,83	139,24	112,12	131,09	144,20	140,60
	Millones de bolivianos											
Conceptualización: Número de niñas y niños con inscripción nueva al Bono Juana Azurduy	Nacional		187,321	112,853	114,806	112,918	126,104	131,483	95,599	116,578	119,732	113,533
	Personas											
Conceptualización: Número de mujeres embarazadas con inscripción nueva al Bono Juana Azurduy	Nacional		101,526	90,798	86,943	71,295	84,007	102,894	90,445	112,224	110,961	115,882
	Personas											

Fuente: Ministerio de Salud, Unidad Ejecutora del Bono Juana Azurduy.

Desagregación		Tendencia	2015	2016	2017	2018
"Indicador: Beneficiarios del Subsidio Prenatal Universal por la Vida." Conceptualización: Número de beneficiarias del Subsidio Prenatal Universal por la Vida."	Nacional		22,200	95,982	102,642	105,169
	Personas					
Conceptualización: Montos pagados por el Subsidio Prenatal Universal por la Vida.	Nacional		19,98	115,18	123,16	126,19
	Millones de bolivianos					
Conceptualización: Número de paquetes entregados por el Subsidio Prenatal Universal por la Vida.	Nacional		66,600	383,926	410,534	420,632
	Paquetes					

Fuente: Ministerio de Salud.

Desagregación		Tendencia	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
"Indicador: Beneficiarios del Bono Mensual para Personas con Discapacidad Grave y Muy Grave" Conceptualización: Número de beneficiarias del Bono Mensual para Personas con Discapacidad Grave y Muy Grave."	Nacional		12,566	17,069	19,805	22,112	25,829	30,693	30,693
	Personas								
Conceptualización: Montos pagados por el Bono Mensual para Personas con Discapacidad Grave y Muy Grave	Nacional		12,57	17,07	19,81	22,11	25,83	30,69	85,68
	Millones de bolivianos								

Fuente: Ministerio de Salud, SIGEP WEB.

Anexo Estadístico (Departamental)

Demografía

Año	Desagregación	Unidad de medida	Tendencia	Chiquisaca	La Paz	Cochabamba	Oruro	Potosí	Tarifa	Santa Cruz	Beni	Pando
2001	Ninguna	Personas		269.925	1.034.758	676.288	177.252	355.631	183.751	1.343.708	190.821	39.524
2002	Ninguna	Personas		273.219	1.044.066	687.263	177.259	357.299	186.689	1.388.616	193.042	41.295
2003	Ninguna	Personas		276.330	1.052.650	697.861	177.141	358.679	189.529	1.434.067	195.124	43.110
2004	Ninguna	Personas		279.042	1.060.320	707.927	176.900	359.486	192.213	1.479.381	196.976	44.932
2005	Ninguna	Personas		281.136	1.066.880	717.313	176.537	359.435	194.683	1.523.880	198.509	46.723
2006	Ninguna	Personas		282.527	1.072.219	726.083	176.040	358.338	196.921	1.568.403	199.692	48.497
2007	Ninguna	Personas		283.362	1.076.463	734.337	175.409	356.390	198.964	1.613.447	200.588	50.232
2008	Ninguna	Personas		283.773	1.079.777	741.974	174.658	353.675	200.838	1.657.619	201.240	52.045
2009	Ninguna	Personas		283.889	1.082.320	748.895	173.805	351.070	202.565	1.699.808	201.691	53.787
2010	Ninguna	Personas		283.834	1.084.259	754.999	172.865	348.253	204.171	1.738.721	201.987	55.483
2011	Ninguna	Personas		284.404	1.083.828	759.290	171.696	345.903	206.002	1.778.219	202.811	57.109
2012	Ninguna	Personas		284.693	1.082.226	762.811	170.333	343.185	207.622	1.821.801	203.442	58.741

Indicador: Población de 0-17 años

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Educación

Año	Desagregación	Unidad de medida	Tendencia	Chuquisaca	La Paz	Cochabamba	Oruro	Potosí	Tarifa	Santa Cruz	Beni	Pando
Indicador: Tasa de matriculación (cobertura) neta	Ninguna	Porcentaje		72,87	82,22	80,04	80,06	72,99	80,90	74,66	75,89	71,01
				75,47	89,15	87,21	81,08	80,79	81,16	85,94	78,66	
2013	Ninguna	Porcentaje										

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Mejoramiento de Condiciones de Vida 2000, Encuesta de Hogares 2006 y 2013.

Año	Desagregación	Unidad de medida	Tendencia	Chuquisaca	La Paz	Cochabamba	Oruro	Potosí	Tarifa	Santa Cruz	Beni	Pando	
Indicador: Tasas de abandono escolar	Ninguna	Porcentaje		2,72	2,17	2,40	2,14	3,78	2,86	2,68	4,01	4,52	
				1,56	1,88	2,41	1,80	2,99	2,45	3,00	2,89		
	Nivel Educativo	Inicial	1,57	1,31	1,38	1,17	2,37	1,91	4,32	3,19	3,13	4,62	
		Primaria	4,69	3,16	3,75	3,31	6,15	3,88	3,98	3,00	3,53	5,20	
	Nacional	Secundaria	2,98	2,14	2,57	2,65	3,88	3,19	4,62	3,13	4,62	5,23	
		Porcentaje	2,57	3,22	3,00	3,51	3,98	3,00	3,98	3,00	3,53	5,20	
	Nivel Educativo	Inicial	1,67	0,83	1,43	1,31	2,45	1,99	1,99	1,99	1,94	3,15	3,61
		Primaria	4,88	3,23	3,88	3,89	5,83	4,62	7,90				
	2013	Secundaria	Porcentaje										

Fuente: Sistema de Información Educativa, Ministerio de Educación.

Año	Desagregación	Unidad de medida	Tendencia	Chuquisaca	La Paz	Cochabamba	Oruro	Potosí	Tarifa	Santa Cruz	Beni	Pando
Indicador: Alumnos por docente	Nacional	Alumnos por docente		18	19	23	18	17	19	24	19	19
				33	38	37	35	42	37	35	39	
	Nivel Educativo	Inicial	14	13	18	13	13	14	18	14	14	15
		Primaria	31	30	34	26	27	31	37	33	30	
	Ninguna	Secundaria	18	19	23	18	18	20	23	19	20	
		Alumnos por docente	31	35	34	33	39	33	34	31	45	
	Nivel Educativo	Inicial	15	15	20	15	15	16	21	15	16	
		Primaria	21	22	25	19	19	23	25	26		
	2013	Secundaria	Alumnos por docente									

Fuente: Sistema de Información Educativa, Ministerio de Educación.

Año	Desagregación	Unidad de medida	Tendencia	Chiquisaca	La Paz	Cochabamba	Oruro	Potosí	Tarifa	Santa Cruz	Beni	Pando
2000	Ninguna	Miles de dólares		45,698.70	117,896.75	89,741.63	48,919.70	37,902.60	46,603.41	83,414.31	35,781.79	13,720.49
2001	Ninguna	Miles de dólares		46,737.78	115,097.27	108,978.15	41,919.73	45,407.13	54,120.64	108,571.47	37,827.47	17,310.02
2002 (1)	Ninguna	Miles de dólares		46,280.65	106,017.62	82,481.90	31,405.97	46,905.75	61,881.50	108,477.93	34,044.67	16,187.34
2003 (1)	Ninguna	Miles de dólares		27,091.05	91,698.45	75,115.27	31,243.60	40,707.76	60,691.85	102,494.31	21,386.55	12,320.31
2004 (1)	Ninguna	Miles de dólares		52,755.60	106,343.03	88,638.93	28,984.58	64,065.05	78,119.03	115,726.24	26,483.58	11,375.25
2005 (1)	Ninguna	Miles de dólares		62,643.53	99,393.60	73,799.99	26,052.93	59,172.37	101,925.15	140,653.86	23,683.88	12,841.07
2006 (1)	Ninguna	Miles de dólares		65,676.71	123,661.31	105,731.49	56,865.61	73,564.02	174,595.63	165,856.18	49,303.39	37,891.73
2007 (1)	Ninguna	Miles de dólares		58,627.94	146,790.73	106,671.68	88,450.50	127,409.65	147,721.68	205,057.52	56,216.04	50,584.96
2008 (1)	Ninguna	Miles de dólares		82,026.24	252,799.06	174,983.70	106,993.22	167,254.10	145,779.38	252,384.66	88,283.36	23,405.23
2009 (1)	Ninguna	Miles de dólares		119,736.60	315,678.58	142,755.21	108,989.57	182,081.80	154,973.78	278,877.32	72,983.78	23,784.46
2010 (2)	Ninguna	Miles de dólares		109,318.70	336,387.33	198,327.03	81,076.66	158,663.89	163,780.06	320,013.70	63,665.18	33,167.62
2011	Ninguna	Miles de dólares		155,380.91	375,891.58	274,365.18	150,688.34	215,643.57	339,592.12	348,680.88	114,574.25	53,515.56
2012	Ninguna	Miles de dólares		148,844.25	596,741.05	482,016.45	186,096.65	272,156.19	441,506.11	384,282.68	108,022.27	62,353.42
2013	Ninguna	Miles de dólares		196,914.72	795,220.35	565,026.38	214,415.74	322,961.22	665,438.34	586,282.94	122,984.84	70,829.78
2014	Nacional	Miles de dólares		253,942.02	825,629.60	803,080.86	408,237.11	355,636.74	651,208.82	683,115.24	197,816.34	138,569.03
2015	Nacional	Miles de dólares		287,864.97	1,001,618.74	920,699.61	337,174.29	473,581.45	513,830.17	738,040.66	236,858.58	129,818.17
2016	Nacional	Miles de dólares		252,528.06	850,274.72	1,123,154.84	217,805.11	395,679.96	527,088.60	985,100.60	305,280.08	135,025.44
2017 (p)	Nacional	Miles de dólares		241,639.17	959,433.82	922,193.83	232,838.53	496,482.63	458,077.74	811,366.56	217,783.33	110,765.21

(1) La Inversión Nacional incluye 40 millones de dólares correspondientes a los Gobiernos Municipales.

(2) Incluye ejecución de Gobiernos Autónomos Municipales.

(p) Proyectado.

Fuente: Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo.

Anexo Estadístico (Departamental)

Niñas, niños y adolescentes con discapacidad

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Chuquisaca	84	79	295	257	390	326
La Paz	297	202	1.048	655	1.172	896
Cochabamba	110	100	582	407	784	628
Oruro	38	31	171	123	216	134
Potosí	52	42	224	165	360	282
Tarija	94	58	354	221	461	337
Santa Cruz	385	299	1.454	940	1.526	1.137
Beni	74	62	253	166	288	241
Pando	33	15	90	45	85	54
Total	1.167	888	4.471	2.979	5.282	4.035

Fuente: Ministerio de Salud - Unidad de Discapacidad - SIPRUNPCD.

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Chuquisaca	84	79	295	257	390	326
Leve	2	4	24	19	51	27
Moderado	62	64	124	84	134	108
Grave	8	5	110	115	145	148
Muy Grave	12	6	37	39	60	43
La Paz	297	202	1.048	655	1.172	896
Leve	10	11	77	26	64	55
Moderado	226	147	457	270	356	236
Grave	43	30	403	265	546	461
Muy Grave	18	14	111	94	206	144
Cochabamba	110	100	582	407	784	628
Leve	3	1	26	10	30	18
Moderado	94	92	305	218	243	177
Grave	9	6	193	136	381	327
Muy Grave	4	1	58	43	130	106
Oruro	38	31	171	123	216	134
Leve	3	1	17	10	6	6
Moderado	29	23	67	48	63	34
Grave	6	7	64	46	117	78
Muy Grave			23	19	30	16
Potosí	52	42	224	165	360	282
Leve	1		12	11	47	34
Moderado	39	35	91	75	105	99
Grave	8	4	92	57	175	115

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Muy Grave	4	3	29	22	33	34
Tarija	94	58	354	221	461	337
Leve	2		13		15	11
Moderado	72	48	115	59	88	68
Grave	13	4	142	102	253	194
Muy Grave	7	6	84	60	105	64
Santa Cruz	385	299	1.454	940	1.526	1.137
Leve	3	6	32	19	54	42
Moderado	251	191	314	199	268	163
Grave	104	78	884	567	916	689
Muy Grave	27	24	224	155	288	243
Beni	74	62	253	166	288	241
Leve	2	1	13	6	23	6
Moderado	63	38	114	86	82	62
Grave	8	20	92	54	132	133
Muy Grave	1	3	34	20	51	40
Pando	33	15	90	45	85	54
Leve		1	4		5	2
Moderado	25	12	31	17	27	23
Grave	6		30	12	36	19
Muy Grave	2	2	25	16	17	10
Total	1.167	888	4.471	2.979	5.282	4.035

Fuente: Ministerio de Salud - Unidad de Discapacidad - SIPRUNPCD.

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Chuquisaca	84	79	295	257	390	326
Físico	19	20	41	40	72	55
Intelectual	41	44	135	129	207	185
Sensorial			1	4	13	3
Múltiple	16	8	70	59	55	54
Visual					2	1
Auditivo	4	6	13	19	24	20
Mental o Psíquica	4	1	35	6	17	8
La Paz	297	202	1.048	655	1.172	896
Físico	91	61	148	88	179	156
Intelectual	97	88	351	261	498	419
Sensorial			3	1	28	19
Múltiple	55	39	263	189	253	194
Visual			4	5	12	6

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Auditivo	16	7	79	68	109	86
Mental o Psíquica	38	7	200	43	93	16
Cochabamba	110	100	582	407	784	628
Físico	47	41	84	55	102	71
Intelectual	50	46	295	201	404	333
Sensorial	1		6	3	19	10
Múltiple	4	4	124	100	184	163
Visual			1	1		1
Auditivo	6	9	36	40	63	43
Mental o Psíquica	2		36	7	12	7
Oruro	38	31	171	123	216	134
Físico	15	14	29	22	26	20
Intelectual	17	13	59	44	116	60
Sensorial					1	
Múltiple	4	2	53	46	53	41
Auditivo		2	11	9	4	9
Mental o Psíquica	2		19	2	16	4
Potosí	52	42	224	165	360	282
Físico	23	22	47	35	83	62
Intelectual	24	15	103	72	166	129
Sensorial			2	5	17	13
Múltiple	1	1	53	36	53	58
Visual					2	
Auditivo	2	2	12	14	35	19
Mental o Psíquica	2	2	7	3	4	1
Tarija	94	58	354	221	461	337
Físico	36	17	69	37	52	38
Intelectual	30	32	139	89	248	190
Sensorial			6	6	9	4
Múltiple	11	6	87	63	101	73
Visual	1		4	4	3	2
Auditivo	3	1	25	15	33	26
Mental o Psíquica	13	2	24	7	15	4
Santa Cruz	385	299	1.454	940	1.526	1.137
Físico	115	90	181	111	183	132
Intelectual	144	125	682	467	784	594
Sensorial			1	6	27	31
Múltiple	64	65	351	249	375	295
Visual			4		1	2
Auditivo	7	7	99	70	91	71

	De 0 a 5 años		De 6 a 11 años		De 12 a 17 años	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Mental o Psíquica	55	12	136	37	65	12
Beni	74	62	253	166	288	241
Físico	34	20	69	27	63	44
Intelectual	31	23	85	71	113	102
Sensorial			5	1	13	6
Múltiple	6	17	66	41	77	66
Auditivo	1	2	18	23	19	22
Mental o Psíquica	2		10	3	3	1
Pando	33	15	90	45	85	54
Físico	19	8	17	6	16	5
Intelectual	11	6	34	18	47	34
Sensorial				1	1	
Múltiple	3	1	33	19	15	15
Auditivo			2	1	5	
Mental o Psíquica			4		1	
Total	1.167	888	4.471	2.979	5.282	4.035

Fuente: Ministerio de Salud - Unidad de Discapacidad - SIPRUNPCD.

Anexo Estadístico (Municipal)

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
CHUQUISACA									
Sucre	Mujer	15766	11,5	15676	11,5	12267	9,0	43709	32,0
	Hombre	16148	13,0	13269	10,6	14166	11,4	43583	35,0
	Total	31914	12,2	31762	12,2	28989	11,1	92665	35,5
Yotala	Mujer	532	11,2	700	14,7	553	11,6	1785	37,5
	Hombre	557	11,8	721	15,3	634	13,5	1912	40,6
	Total	1089	11,5	1421	15,0	1187	12,5	3697	39,1
Poroma	Mujer	1380	15,9	1587	18,3	901	10,4	3868	44,6
	Hombre	1366	15,7	1637	18,8	937	10,8	3940	45,2
	Total	2746	15,8	3224	18,6	1838	10,6	7808	44,9
Azurduy	Mujer	804	15,3	1038	19,8	593	11,3	2435	46,5
	Hombre	814	15,0	1128	20,8	632	11,7	2574	47,5
	Total	1618	15,2	2166	20,3	1225	11,5	5009	47,0
Tarvita	Mujer	1016	14,5	1425	20,3	799	11,4	3240	46,1
	Hombre	1020	14,1	1521	21,0	923	12,8	3464	47,9
	Total	2036	14,3	2946	20,7	1722	12,1	6704	47,0
Zudáñez	Mujer	631	11,3	807	14,5	577	10,4	2015	36,2
	Hombre	685	11,8	812	14,0	641	11,1	2138	36,9
	Total	1316	11,6	1619	14,2	1218	10,7	4153	36,6
Presto	Mujer	871	143,3	972	159,9	644	105,9	2487	409,0
	Hombre	958	15,2	1073	17,0	683	10,8	2714	43,0
	Total	1829	14,8	2045	16,5	1327	10,7	5201	42,0
Mojocoya	Mujer	561	13,7	682	16,7	519	12,7	1762	43,2
	Hombre	530	13,3	711	17,8	536	13,5	1777	44,6
	Total	1091	13,5	1393	17,3	1055	13,1	3539	43,9
Icla	Mujer	530	136,2	719	184,8	481	123,7	1730	444,7
	Hombre	491	12,6	776	20,0	513	13,2	1780	45,8
	Total	1021	13,1	1495	19,2	994	12,8	3510	45,2
Padilla	Mujer	635	12,4	837	16,3	533	10,4	2005	39,1
	Hombre	589	11,2	804	15,3	597	11,4	1990	37,9
	Total	1224	11,8	1641	15,8	1130	10,9	3995	38,5
Tomina	Mujer	568	1352,4	727	1731,0	455	1083,3	1750	4166,7
	Hombre	556	12,9	714	16,6	513	11,9	1783	41,5
	Total	1124	13,2	1441	17,0	968	11,4	3533	41,6
Sopachuy	Mujer	516	14,2	630	17,3	400	11,0	1546	42,5
	Hombre	522	14,2	635	17,3	418	11,4	1575	42,9
	Total	1038	14,2	1265	17,3	818	11,2	3121	42,7
Villa Alcalá	Mujer	279	11,6	315	13,1	288	11,9	882	36,6
	Hombre	308	123,7	324	130,1	279	112,0	911	365,9
	Total	587	12,0	639	13,0	567	11,6	1793	36,6
El Villar	Mujer	250	11,6	320	14,9	282	13,1	852	39,6
	Hombre	260	11,3	341	14,8	283	12,2	884	38,3
	Total	510	11,4	661	14,8	565	12,7	1736	38,9
Monteagudo	Mujer	1482	12,5	1793	15,1	1524	12,8	4799	40,4
	Hombre	1529	12,3	1903	15,3	1606	12,9	5038	40,6
	Total	3011	12,4	3696	15,2	3130	12,9	9837	40,5

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Huacareta	Mujer	587	14,9	651	16,5	416	10,5	1654	41,9
	Hombre	569	12,93,2	712	1618,2	546	1240,9	1827	4152,3
	Total	1156	13,8	1363	16,3	962	11,5	3481	41,7
Tarabuco	Mujer	1092	12,6	1667	19,3	952	11,0	3711	42,9
	Hombre	1112	13,4	1629	19,6	997	12,0	3738	45,1
	Total	2204	13,0	3296	19,5	1949	11,5	7449	44,0
Yamparaez	Mujer	563	11,1	794	15,7	533	10,5	1890	37,3
	Hombre	636	12,6	797	15,8	538	10,7	1971	39,1
	Total	1199	11,9	1591	15,7	1071	10,6	3861	38,2
Camargo	Mujer	967	12,2	1253	15,8	974	12,3	3194	40,4
	Hombre	1014	13,1	1317	17,0	885	11,4	3216	41,6
	Total	1981	12,7	2570	16,4	1859	11,9	6410	41,0
San Lucas	Mujer	2575	15,5	3136	18,8	1852	11,1	7563	45,4
	Hombre	2573	16,2	3187	20,1	1894	11,9	7654	48,3
	Total	5148	15,8,3	6323	19,4	3746	11,5,2	15217	46,7,9
Incahuasi	Mujer	1061	16,4	1223	18,9	749	11,6	3033	46,8
	Hombre	1068	16,2	1231	18,7	797	12,1	3096	47,0
	Total	2129	16,3	2454	18,8	1546	11,8	6129	46,9
Villa Charcas	Mujer	1289	15,8	1519	18,6	886	10,9	3694	45,3
	Hombre	1322	16,5	1496	18,7	886	11,1	3704	46,3
	Total	2611	16,1,7	3015	18,6,7	1772	10,9,7	7398	45,8,1
Villa Serrano	Mujer	673	12,3	817	15,0	632	11,6	2122	38,9
	Hombre	702	12,3	873	15,3	680	11,9	2255	39,5
	Total	1375	12,3	1690	15,1	1312	11,8	4377	39,2
Villa Abecia	Mujer	214	12,4	217	12,6	192	11,1	623	36,1
	Hombre	261	14,6	247	13,8	179	10,0	687	38,4
	Total	475	13,5	464	13,2	371	10,6	1310	37,3
Culpina	Mujer	1324	14,54,9	1593	17,50,5	1023	11,24,2	3940	43,29,7
	Hombre	1320	15,3	1610	18,7	1002	11,6	3932	45,6
	Total	2644	14,9	3203	18,1	2025	11,4	7872	44,4
Las Carreras	Mujer	213	10,8	249	12,7	184	9,4	646	32,9
	Hombre	254	12,0	287	13,5	235	11,1	776	36,6
	Total	467	11,4	536	13,1	419	10,2	1422	34,8
Muyupampa	Mujer	627	13,6	759	16,5	537	11,7	1923	41,8
	Hombre	642	12,5	781	15,2	617	12,0	2040	39,8
	Total	1269	13,0,6	1540	15,8,4	1154	11,8,7	3963	40,7,7
Huacaya	Mujer	169	14,8	211	18,5	136	11,9	516	45,3
	Hombre	189	13,5	239	17,0	182	13,0	610	43,5
	Total	358	14,1	450	17,7	318	12,5	1126	44,3
Macharetí	Mujer	445	13,2	519	15,4	410	12,1	1374	40,7
	Hombre	535	13,2	542	13,4	488	12,1	1565	38,7
	Total	980	13,2	1061	14,3	898	12,1	2939	39,6
LA PAZ									
Murillo	Mujer	25779	6,5	42060	10,5	28114	7,1	95953	24,1
	Hombre	38011	10,3	43498	11,8	34280	9,3	115789	31,5
	Total	74446	9,7	63301	8,3	55068	7,2	192815	25,2
Palca	Mujer	979	12,1	1251	15,5	884	10,9	3114	38,5
	Hombre	1024	12,0	1290	15,1	944	11,1	3258	38,2
	Total	2003	12,1	2541	15,3	1828	11,0	6372	38,3

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Mecapaca	Mujer	814	10,3	1003	12,6	899	11,3	2716	34,2
	Hombre	816	100,1	1044	128,1	913	112,0	2773	340,2
	Total	1630	10,1	2047	12,7	1812	11,3	5489	34,1
Achocalla	Mujer	1164	10,4	1595	14,3	1157	10,4	3916	35,1
	Hombre	1323	12,0	1569	14,2	1320	12,0	4212	38,2
	Total	2487	11,2	3164	14,3	2477	11,2	8128	36,6
El Alto	Mujer	45413	10,3	53381	12,1	48540	11,0	147334	33,5
	Hombre	38638	9,4	55783	13,6	47448	11,6	141869	34,7
	Total	73980	8,7	126696	14,9	95988	11,3	296664	35,0
Achacachi	Mujer	2147	9,1	3154	13,4	2559	10,9	7860	33,4
	Hombre	2408	10,7	3157	14,0	2759	12,2	8324	36,9
	Total	4555	9,9	6311	13,7	5318	11,5	16184	35,1
Ancoraimas	Mujer	567	8,5	831	12,4	733	11,0	2131	31,9
	Hombre	570	8,8	851	13,2	726	11,3	2147	33,3
	Total	1137	8,7	1682	12,8	1459	11,1	4278	32,6
Chua Cocani	Mujer	176	7,1	281	11,3	228	9,2	685	27,6
	Hombre	206	8,2	301	11,9	240	9,5	747	29,6
	Total	382	7,6	582	11,6	468	9,4	1432	28,6
Huarina	Mujer	297	7,1	440	10,6	402	9,7	1139	27,4
	Hombre	323	8,5	424	11,2	381	10,0	1128	29,7
	Total	620	7,8	864	10,9	783	9,9	2267	28,5
Santiago de Huata	Mujer	354	8,1	435	9,9	391	8,9	1180	26,9
	Hombre	370	88,5	454	108,6	394	94,3	1218	291,4
	Total	724	8,5	889	10,4	785	9,2	2398	28,0
Huatajata	Mujer	193	9,6	200	10,0	142	7,1	535	26,7
	Hombre	189	9,8	202	10,5	117	6,1	508	26,4
	Total	382	9,7	402	10,2	259	6,6	1043	26,6
Corocoro	Mujer	504	10,0	643	12,8	514	10,2	1661	33,0
	Hombre	520	9,3	775	13,8	607	10,8	1902	33,9
	Total	1024	9,6	1418	13,3	1121	10,5	3563	33,5
Caquiaviri	Mujer	712	9,9	938	13,0	698	9,7	2348	32,5
	Hombre	712	9,5	1046	14,0	757	10,1	2515	33,7
	Total	1424	9,7	1984	13,5	1455	9,9	4863	33,1
Calacoto	Mujer	405	8,7	575	12,3	407	8,7	1387	29,6
	Hombre	458	8,8	669	12,9	476	9,2	1603	30,8
	Total	863	8,7	1244	12,6	883	8,9	2990	30,3
Comanche	Mujer	189	9,8	265	13,8	205	10,7	659	34,3
	Hombre	191	9,8	321	16,4	211	10,8	723	36,9
	Total	380	97,9	586	151,0	416	107,2	1382	356,2
Charaña	Mujer	168	10,5	225	14,0	138	8,6	531	33,1
	Hombre	162	9,9	235	14,3	149	9,1	546	33,3
	Total	330	10,2	460	14,2	287	8,8	1077	33,2
Waldo Ballivián	Mujer	347	140,5	414	167,6	322	130,4	1083	438,5
	Hombre	269	10,4	429	16,5	355	13,7	1053	40,5
	Total	616	12,2	843	16,6	677	13,4	2136	42,1
Nazacara de Pacajes	Mujer	37	13,0	31	10,9	23	8,1	91	31,9
	Hombre	27	8,1	46	13,8	32	9,6	105	31,4
	Total	64	10,3	77	12,4	55	8,9	196	31,7

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Callapa	Mujer	327	9,7	444	13,2	307	9,1	1078	32,1
	Hombre	307	7,8	519	13,2	359	9,1	1185	30,1
	Total	634	8,7	963	13,2	666	9,1	2263	31,0
Puerto Acosta	Mujer	473	8,3	642	11,3	575	10,1	1690	29,8
	Hombre	501	8,9	719	12,8	616	11,0	1836	32,7
	Total	974	86,3	1361	120,5	1191	105,5	3526	312,3
Mocomoco	Mujer	767	10,2	991	13,2	819	10,9	2577	34,4
	Hombre	828	10,1	1056	12,9	874	10,7	2758	33,7
	Total	1595	10,2	2047	13,1	1693	10,8	5335	34,1
Pto Carabuco	Mujer	720	102,7	892	127,2	675	96,3	2287	326,2
	Hombre	785	10,4	864	11,4	737	9,7	2386	31,5
	Total	1505	10,3	1756	12,0	1412	9,7	4673	32,0
Humanata	Mujer	228	8,7	364	13,8	273	10,4	865	32,9
	Hombre	276	101,8	381	140,6	314	115,9	971	358,3
	Total	504	9,4	745	13,9	587	11,0	1836	34,4
Escoma	Mujer	285	7,8	382	10,5	318	8,7	985	27,1
	Hombre	280	7,9	410	11,6	353	9,9	1043	29,4
	Total	565	7,9	792	11,0	671	9,3	2028	28,2
Chuma	Mujer	591	10,7	735	13,3	670	12,1	1996	36,2
	Hombre	626	10,5	807	13,6	682	11,5	2115	35,5
	Total	1217	10,6	1542	13,4	1352	11,8	4111	35,8
Ayata	Mujer	528	13,1	635	15,8	483	12,0	1646	40,9
	Hombre	521	11,9	663	15,1	559	12,8	1743	39,8
	Total	1049	124,7	1298	154,3	1042	123,9	3389	403,0
Aucapata	Mujer	368	14,4	406	15,9	298	11,7	1072	42,0
	Hombre	337	114,6	438	149,0	344	117,0	1119	380,6
	Total	705	12,8	844	15,4	642	11,7	2191	39,9
Sorata	Mujer	1291	11,4	1592	14,0	1144	10,1	4027	35,5
	Hombre	1353	11,1	1613	13,3	1168	9,6	4134	34,0
	Total	2644	11,2	3205	13,6	2312	9,8	8161	34,7
Guanay	Mujer	982	14,6	1022	15,2	680	10,1	2684	40,0
	Hombre	928	11,5	1070	13,3	820	10,2	2818	34,9
	Total	1910	12,9	2092	14,1	1500	10,1	5502	37,2
Tacacoma	Mujer	510	13,7	512	13,8	371	10,0	1393	37,5
	Hombre	545	12,2	557	12,5	450	10,1	1552	34,7
	Total	1055	12,9	1069	13,1	821	10,0	2945	36,0
Quiabaya	Mujer	138	10,8	198	15,4	154	12,0	490	38,2
	Hombre	176	12,6	203	14,5	165	11,8	544	38,8
	Total	314	11,7	401	14,9	319	11,9	1034	38,5
Combaya	Mujer	126	700,0	197	1094,4	195	1083,3	518	2877,8
	Hombre	140	7,3	224	11,6	188	9,7	552	28,6
	Total	266	7,1	421	11,3	383	10,3	1070	28,7
Tipuani	Mujer	609	13,1	700	15,1	549	11,8	1858	40,0
	Hombre	700	13,1	744	13,9	570	10,7	2014	37,7
	Total	1309	13,1	1444	14,5	1119	11,2	3872	38,8
Mapiri	Mujer	1021	16,1	1078	16,9	738	11,6	2837	44,6
	Hombre	1082	143,7	1109	147,3	820	108,9	3011	399,9
	Total	2103	15,1	2187	15,7	1558	11,2	5848	42,1

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Teoponte	Mujer	611	14,6	683	16,3	502	12,0	1796	42,8
	Hombre	625	12,1	673	13,1	542	10,5	1840	35,7
	Total	1236	13,2	1356	14,5	1044	11,2	3636	38,9
Apolo	Mujer	1429	15,3	1675	18,0	1149	12,3	4253	45,6
	Hombre	1518	13,8	1789	16,3	1277	11,6	4584	41,7
	Total	2947	14,5	3464	17,1	2426	11,9	8837	43,5
Pelechuco	Mujer	420	14,6	421	14,7	286	10,0	1127	39,2
	Hombre	498	12,7	467	11,9	380	9,7	1345	34,4
	Total	918	135,4	888	131,0	666	98,2	2472	364,6
Viacha	Mujer	4791	11,7	5543	13,5	4050	9,9	14384	35,1
	Hombre	4923	12,4	5818	14,7	4156	10,5	14897	37,5
	Total	9714	12,0	9948	12,3	8206	10,2	27868	34,5
Guaqui	Mujer	256	7,0	399	10,8	344	9,3	999	27,1
	Hombre	294	8,2	436	12,1	377	10,5	1107	30,8
	Total	550	7,6	835	11,5	721	9,9	2106	28,9
Tiahuanacu	Mujer	477	7,8	755	12,3	728	11,8	1960	31,9
	Hombre	493	8,2	813	13,4	793	13,1	2099	34,7
	Total	970	8,0	1568	12,9	1521	12,5	4059	33,3
Desaguadero	Mujer	380	10,8	384	10,9	294	8,3	1058	30,0
	Hombre	423	12,2	476	13,7	315	9,1	1214	35,0
	Total	803	11,5	860	12,3	609	8,7	2272	32,5
San Andrés de Machaca	Mujer	270	88,2	340	111,1	277	90,5	887	289,9
	Hombre	286	9,3	343	11,1	278	9,0	907	29,4
	Total	556	9,0	683	11,1	555	9,0	1794	29,2
Jesús de Machaca	Mujer	692	9,1	950	12,5	809	10,7	2451	32,3
	Hombre	669	9,0	1035	13,9	822	11,0	2526	33,9
	Total	1361	9,0	1985	13,2	1631	10,8	4977	33,1
Taraco	Mujer	216	6,6	361	11,0	284	8,6	861	26,1
	Hombre	237	71,6	393	118,7	303	91,5	933	281,9
	Total	453	6,9	754	11,4	587	8,9	1794	27,2
Luribay	Mujer	498	9,1	728	13,3	565	10,4	1791	32,8
	Hombre	536	9,4	687	12,1	623	11,0	1846	32,5
	Total	1034	9,3	1415	12,7	1188	10,7	3637	32,7
Sapahaqui	Mujer	605	9,8	840	13,6	635	10,3	2080	33,7
	Hombre	619	9,8	929	14,7	722	11,4	2270	36,0
	Total	1224	9,8	1769	14,2	1357	10,9	4350	34,8
Yaco	Mujer	425	12,1	543	15,5	414	11,8	1382	39,4
	Hombre	394	10,4	636	16,7	430	11,3	1460	38,4
	Total	819	11,2	1179	16,1	844	11,5	2842	38,9
Malla	Mujer	321	13,0	344	13,9	247	10,0	912	36,8
	Hombre	319	11,8	361	13,4	268	9,9	948	35,1
	Total	640	123,6	705	136,1	515	99,4	1860	359,1
Cairoma	Mujer	689	12,6	904	16,6	652	12,0	2245	41,2
	Hombre	701	11,9	872	14,8	652	11,0	2225	37,7
	Total	1390	12,2	1776	15,6	1304	11,5	4470	39,4
Inquisivi	Mujer	890	13,0	1163	17,0	792	11,6	2845	41,7
	Hombre	955	12,1	1199	15,2	899	11,4	3053	38,7
	Total	1845	12,5	2362	16,0	1691	11,5	5898	40,1

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Quime	Mujer	417	11,2	495	13,3	381	10,2	1293	34,7
	Hombre	475	10,5	553	12,2	437	9,6	1465	32,3
	Total	892	10,8	1048	12,7	818	9,9	2758	33,4
Cajuata	Mujer	678	13,6	738	14,8	546	11,0	1962	39,4
	Hombre	702	12,8	813	14,8	604	11,0	2119	38,7
	Total	1380	13,2	1551	14,8	1150	11,0	4081	39,0
Colquiri	Mujer	1262	14,0	1539	17,0	1021	11,3	3822	42,3
	Hombre	1329	12,6	1685	15,9	1051	9,9	4065	38,4
	Total	2591	13,2	3224	16,4	2072	10,6	7887	40,2
Ichoca	Mujer	496	13,2	636	17,0	451	12,0	1583	42,2
	Hombre	534	12,8	654	15,7	475	11,4	1663	40,0
	Total	1030	13,0	1290	16,3	926	11,7	3246	41,0
Villa Libertad Licoma	Mujer	226	8,6	341	13,0	320	12,2	887	33,8
	Hombre	250	8,4	389	13,6	376	13,5	1015	35,9
	Total	476	8,7	730	13,3	696	12,7	1902	34,7
Chulumani	Mujer	1014	11,4	1180	13,3	917	10,3	3111	35,1
	Hombre	1117	12,5	1227	13,7	909	10,1	3253	36,3
	Total	2131	12,0	2407	13,5	1826	10,2	6364	35,7
Irupana	Mujer	1018	12,8	1076	13,5	769	9,7	2863	36,0
	Hombre	1005	10,7	1168	12,5	849	9,1	3022	32,9
	Total	2023	11,7	2244	13,0	1618	9,4	5885	34,1
Yanacachi	Mujer	373	12,5	408	13,7	267	8,9	1048	35,1
	Hombre	335	9,8	386	11,2	306	8,9	1027	29,9
	Total	708	11,0	794	12,3	573	8,9	2075	32,2
Palos Blancos	Mujer	1691	15,0	1903	16,9	1423	12,6	5017	44,5
	Hombre	1780	13,2	2106	15,6	1608	11,9	5494	40,8
	Total	3471	14,0	4009	16,2	3031	12,3	10511	42,5
La Asunta	Mujer	3345	17,3	2879	15,2	1991	10,5	8215	43,3
	Hombre	3436	16,1	3118	14,6	2213	10,4	8767	41,1
	Total	6781	16,9	5997	14,9	4204	10,5	16982	42,3
Pucarani	Mujer	1541	10,5	1932	13,2	1603	10,9	5076	34,7
	Hombre	1623	11,4	2066	14,9	1659	12,0	5348	38,0
	Total	3164	11,1	3998	14,0	3262	11,5	10424	36,6
Laja	Mujer	1197	9,7	1664	13,4	1333	10,7	4194	33,8
	Hombre	1258	10,3	1653	13,6	1374	11,3	4285	35,3
	Total	2455	10,0	3317	13,5	2707	11,0	8479	34,6
Batallas	Mujer	857	9,5	1115	12,4	1042	11,6	3014	33,6
	Hombre	898	10,6	1225	14,5	989	11,7	3112	36,8
	Total	1755	10,1	2340	13,4	2031	11,7	6126	35,2
Puerto Pérez	Mujer	392	9,5	491	11,8	420	10,1	1303	31,4
	Hombre	362	9,0	489	12,2	453	11,3	1304	32,5
	Total	754	9,2	980	12,0	873	10,7	2607	32,0
Sica Sica	Mujer	1836	12,6	2275	14,9	1753	11,1	5864	38,0
	Hombre	1852	11,5	2457	15,3	1917	11,9	6226	38,7
	Total	3688	11,8	4732	15,1	3670	11,7	12090	38,6
Umala	Mujer	445	10,3	546	12,6	415	9,6	1406	32,5
	Hombre	459	10,0	543	11,8	474	10,3	1476	32,2
	Total	904	10,2	1089	12,2	889	10,0	2882	32,4

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Ayo Ayo	Mujer	426	11,1	576	15,1	424	11,1	1426	37,3
	Hombre	442	11,1	595	15,0	417	10,5	1454	36,6
	Total	868	11,1	1171	15,0	841	10,8	2880	36,9
Calamarca	Mujer	657	10,8	917	15,0	690	11,3	2264	37,1
	Hombre	615	9,8	1000	15,9	741	11,7	2356	37,4
	Total	1272	10,2	1917	15,4	1431	11,5	4620	37,2
Patacamaya	Mujer	1447	12,6	1730	15,1	1365	11,9	4542	39,6
	Hombre	1450	12,7	1739	15,3	1357	11,9	4546	40,0
	Total	2897	12,7	3469	15,2	2722	11,9	9088	39,8
Colquencha	Mujer	514	10,7	689	14,3	554	11,5	1757	36,5
	Hombre	561	110,9	717	141,7	554	109,5	1832	362,1
	Total	1075	10,9	1406	14,2	1108	11,2	3589	36,3
Collana	Mujer	300	11,6	327	12,7	239	9,3	866	33,6
	Hombre	267	10,8	341	13,9	248	10,1	856	34,8
	Total	567	11,2	668	13,2	487	9,7	1722	34,2
Coroico	Mujer	1066	11,5	1205	13,0	998	10,8	3269	35,3
	Hombre	1072	10,6	1309	12,9	1051	10,4	3432	33,8
	Total	2138	11,0	2514	13,0	2049	10,6	6701	34,5
Coripata	Mujer	978	115,5	1026	121,1	984	116,2	2988	352,8
	Hombre	999	118,1	1091	129,0	914	108,0	3004	355,1
	Total	1977	116,8	2117	125,0	1898	112,1	5992	353,9
Ixiamas	Mujer	756	18,2	693	16,7	479	11,6	1928	46,5
	Hombre	787	15,1	769	14,7	543	10,4	2099	40,2
	Total	1543	16,5	1462	15,6	1022	10,9	4027	43,0
San Buenaventura	Mujer	698	17,1	738	18,0	478	11,7	1914	46,8
	Hombre	714	154,5	744	161,0	502	108,7	1960	424,2
	Total	1412	16,2	1482	17,0	980	11,3	3874	44,5
Charazani	Mujer	885	14,2	1001	16,0	742	11,9	2628	42,0
	Hombre	947	14,0	1037	15,3	744	11,0	2728	40,3
	Total	1832	14,1	2038	15,6	1486	11,4	5356	41,1
Curva	Mujer	224	13,7	242	14,8	164	10,1	630	38,6
	Hombre	244	14,8	271	16,4	181	10,9	696	42,1
	Total	468	14,2	513	15,6	345	10,5	1326	40,4
Copacabana	Mujer	693	9,0	1003	13,1	744	9,7	2440	31,8
	Hombre	753	10,4	1065	14,7	788	10,8	2606	35,9
	Total	1446	9,7	2068	13,9	1532	10,3	5046	33,8
San Pedro de Tiquina	Mujer	221	7,1	351	11,3	234	7,5	806	25,9
	Hombre	205	7,0	384	13,0	256	8,7	845	28,7
	Total	426	7,0	735	12,1	490	8,1	1651	27,3
Tito Yupanqui	Mujer	247	7,8	342	10,8	327	10,3	916	28,8
	Hombre	207	6,7	337	10,9	336	10,9	880	28,5
	Total	454	7,3	679	10,8	663	10,6	1796	28,7
San Pedro de Curahuara	Mujer	339	8,1	497	11,9	467	11,2	1303	31,3
	Hombre	397	8,5	570	12,1	451	9,6	1418	30,2
	Total	736	8,3	1067	12,0	918	10,4	2721	30,7
Papel Pampa	Mujer	369	1118,2	420	1272,7	327	990,9	1116	3381,8
	Hombre	377	10,2	420	11,3	330	8,9	1127	30,4
	Total	746	10,7	840	12,0	657	9,4	2243	32,0

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Chacarilla	Mujer	104	11,3	139	15,1	95	10,3	338	36,8
	Hombre	117	10,8	166	15,3	97	8,9	380	35,0
	Total	221	11,0	305	15,2	192	9,6	718	35,8
Santiago de Machaca	Mujer	178	7,9	270	12,0	201	8,9	649	28,9
	Hombre	195	8,3	322	13,7	214	9,1	731	31,1
	Total	373	8,1	592	12,9	415	9,0	1380	30,0
Catacora	Mujer	153	11,0	197	14,1	159	11,4	509	36,5
	Hombre	180	12,1	205	13,8	194	13,0	579	38,9
	Total	333	11,6	402	14,0	353	12,3	1088	37,8
Caranavi	Mujer	3196	13,4	3703	15,5	2960	12,4	9859	41,4
	Hombre	3382	12,8	3845	14,5	3165	11,9	10392	39,2
	Total	5534	110,0	6549	130,1	4991	99,2	17074	339,2
Alto Beni	Mujer	763	15,3	791	15,9	612	12,3	2166	43,4
	Hombre	752	12,1	874	14,1	709	11,4	2335	37,6
	Total	1515	13,5	1665	14,9	1321	11,8	4501	40,2
COCHABAMBA									
Cercado	Mujer	36031	11,0	34586	10,6	31772	9,7	102389	31,3
	Hombre	37636	12,4	30488	10,0	30635	10,1	98759	32,4
	Total	51365	8,1	71725	11,3	62407	9,9	185497	29,4
Aiquile	Mujer	1622	14,0	2120	18,3	1415	12,2	5157	44,4
	Hombre	1586	13,6	2182	18,7	1488	12,8	5256	45,1
	Total	3208	13,8	4302	18,5	2903	12,5	10413	44,8
Pasorapa	Mujer	380	116,6	441	135,3	408	125,2	1229	377,0
	Hombre	396	11,0	490	13,6	434	12,1	1320	36,7
	Total	776	11,3	931	13,6	842	12,3	2549	37,2
Omereque	Mujer	379	13,8	504	18,4	352	12,8	1235	45,0
	Hombre	378	13,0	450	15,5	394	13,6	1222	42,2
	Total	757	13,4	954	16,9	746	13,2	2457	43,5
Independencia	Mujer	1701	14,8	1895	16,5	1338	11,7	4934	43,0
	Hombre	1855	152,3	1894	155,5	1429	117,3	5178	425,1
	Total	3556	15,0	3789	16,0	2767	11,7	10112	42,7
Morochata	Mujer	890	14,1	975	15,5	722	11,5	2587	41,1
	Hombre	894	13,7	1046	16,1	754	11,6	2694	41,4
	Total	1784	13,9	2021	15,8	1476	11,5	5281	41,3
Cocapata	Mujer	1400	165,1	1581	186,4	1022	120,5	4003	472,1
	Hombre	1499	15,6	1590	16,6	1102	11,5	4191	43,7
	Total	2899	16,0	3171	17,5	2124	11,8	8194	45,3
Tarata	Mujer	452	11,0	571	13,9	434	10,6	1457	35,5
	Hombre	430	103,9	599	144,7	483	116,7	1512	365,2
	Total	882	10,7	1170	14,2	917	11,1	2969	36,0
Anzaldo	Mujer	496	13,5	594	16,2	366	10,0	1456	39,7
	Hombre	485	13,8	538	15,3	405	11,5	1428	40,5
	Total	981	13,6	1132	15,7	771	10,7	2884	40,1
Arbieto	Mujer	1032	11,4	1314	14,6	872	9,7	3218	35,7
	Hombre	1029	12,2	1335	15,8	900	10,7	3264	38,8
	Total	2061	11,8	2649	15,2	1772	10,2	6482	37,2
Sacabamba	Mujer	278	124,7	345	154,7	247	110,8	870	390,1
	Hombre	299	14,0	351	16,4	278	13,0	928	43,4
	Total	577	13,2	696	15,9	525	12,0	1798	41,2

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Arani	Mujer	465	9,4	619	12,4	544	10,9	1628	32,7
	Hombre	519	11,5	672	14,8	575	12,7	1766	39,0
	Total	984	10,4	1291	13,6	1119	11,8	3394	35,7
Vacas	Mujer	529	11,3	612	13,1	568	12,1	1709	36,5
	Hombre	549	12,9	599	14,1	551	12,9	1699	39,9
	Total	1078	120,6	1211	135,5	1119	125,2	3408	381,2
Arque	Mujer	925	17,2	902	16,8	667	12,4	2494	46,5
	Hombre	964	18,4	883	16,9	693	13,3	2540	48,6
	Total	1889	17,8	1785	16,8	1360	12,8	5034	47,5
Tacopaya	Mujer	702	13,5	846	16,3	673	13,0	2221	42,8
	Hombre	744	14,7	819	16,2	660	13,0	2223	43,9
	Total	1446	14,1	1665	16,2	1333	13,0	4444	43,3
Capinota	Mujer	1270	12,8	1504	15,2	1176	11,9	3950	39,9
	Hombre	1388	14,5	1516	15,8	1215	12,7	4119	43,0
	Total	2658	13,6	3020	15,5	2391	12,3	8069	41,4
Santiviáñez	Mujer	323	9,7	387	11,6	335	10,0	1045	31,2
	Hombre	340	106,9	406	127,7	353	111,0	1099	345,6
	Total	663	10,2	793	12,1	688	10,5	2144	32,8
Sicaya	Mujer	275	15,5	254	14,3	182	10,2	711	40,0
	Hombre	302	15,4	296	15,1	232	11,8	830	42,3
	Total	577	154,3	550	147,1	414	110,7	1541	412,0
Cliza	Mujer	1206	10,7	1415	12,5	1163	10,3	3784	33,5
	Hombre	1320	12,4	1505	14,2	1186	11,2	4011	37,8
	Total	2526	11,5	2920	13,3	2349	10,7	7795	35,6
Toco	Mujer	281	7,8	397	11,1	339	9,5	1017	28,4
	Hombre	311	9,0	417	12,0	367	10,6	1095	31,5
	Total	592	8,4	814	11,5	706	10,0	2112	29,9
Tolata	Mujer	297	10,8	387	14,0	321	11,6	1005	36,5
	Hombre	283	10,2	382	13,7	365	13,1	1030	37,0
	Total	580	10,5	769	13,9	686	12,4	2035	36,7
Quillacollo	Mujer	8331	11,8	8268	11,7	7731	11,0	24330	34,5
	Hombre	7417	11,1	8679	13,0	6039	9,1	22135	33,2
	Total	12103	8,8	14580	10,6	15093	11,0	41776	30,5
Sipesipe	Mujer	2822	13,3	3256	15,3	2438	11,5	8516	40,0
	Hombre	2950	14,5	3325	16,4	2548	12,6	8823	43,5
	Total	4836	11,6	6581	15,8	4068	9,8	15485	37,2
Tiquipaya	Mujer	3333	12,0	3934	14,1	3233	11,6	10500	37,7
	Hombre	3413	13,1	4059	15,6	2911	11,2	10383	39,8
	Total	6746	12,5	7993	14,8	6144	11,4	20883	38,7
Vinto	Mujer	3429	12,8	3903	14,6	3167	11,8	10499	39,2
	Hombre	3619	14,4	4095	16,3	3033	12,0	10747	42,7
	Total	5995	11,5	7998	15,4	6200	11,9	20193	38,9
Colcapirhua	Mujer	2961	11,1	3298	12,3	2637	9,9	8896	33,3
	Hombre	3102	12,3	3485	13,8	2659	10,5	9246	36,6
	Total	6063	116,6	6783	130,5	5296	101,9	18142	349,0
Sacaba	Mujer	10747	12,2	12234	13,8	7738	8,7	30719	34,7
	Hombre	9136	108,7	12947	154,1	9412	112,0	31495	374,8
	Total	21566	12,5	18674	10,8	15530	9,0	55770	32,3

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Colomi	Mujer	1353	14,2	1509	15,8	1187	12,4	4049	42,4
	Hombre	1469	150,8	1506	154,6	1311	134,6	4286	440,0
	Total	2822	14,6	3015	15,6	2498	13,0	8335	43,2
Villa Tunari	Mujer	4509	14,0	5408	16,7	3871	12,0	13788	42,7
	Hombre	5706	14,6	5567	14,2	4599	11,8	15872	40,6
	Total	11169	15,6	9517	13,3	8470	11,9	29156	40,8
Tapacari	Mujer	1711	14,1	1902	15,7	1412	11,7	5025	41,5
	Hombre	1705	13,6	2081	16,6	1529	12,2	5315	42,5
	Total	3416	13,9	3983	16,2	2941	11,9	10340	42,0
Totora	Mujer	1073	15,1	1265	17,9	884	12,5	3222	45,5
	Hombre	1169	15,4	1280	16,9	943	12,4	3392	44,7
	Total	2242	15,3	2545	17,4	1827	12,5	6614	45,1
Pojo	Mujer	795	16,3	900	18,4	608	12,4	2303	47,1
	Hombre	815	15,5	915	17,4	677	12,8	2407	45,7
	Total	1610	15,9	1815	17,9	1285	12,7	4710	46,4
Pocona	Mujer	615	11,5	755	14,2	708	13,3	2078	39,0
	Hombre	740	13,7	771	14,2	710	13,1	2221	41,0
	Total	1355	126,0	1526	142,0	1418	131,9	4299	399,9
Chimoré	Mujer	1701	16,9	1631	16,2	1250	12,4	4582	45,6
	Hombre	1729	14,8	1745	14,9	1359	11,6	4833	41,4
	Total	3430	15,8	3376	15,5	2609	12,0	9415	43,3
Puerto Villarroel	Mujer	3215	14,7	3713	17,0	2857	13,1	9785	44,7
	Hombre	3488	14,1	3789	15,3	3251	13,1	10528	42,5
	Total	6703	14,4	7502	16,1	3741	8,0	17946	38,5
Entre Ríos	Mujer	2181	14,7	2511	16,9	1875	12,6	6567	44,2
	Hombre	2275	13,6	2458	14,7	2154	12,9	6887	41,2
	Total	4456	141,2	4969	157,5	4029	127,7	13454	426,4
Mizque	Mujer	2119	15,7	2112	15,7	1666	12,4	5897	43,8
	Hombre	2153	16,0	1989	14,8	1827	13,6	5969	44,4
	Total	4272	1588,1	4101	1524,5	3493	1298,5	11866	4411,2
Vila Vila	Mujer	480	17,2	508	18,2	338	12,1	1326	47,6
	Hombre	449	16,8	470	17,6	315	11,8	1234	46,1
	Total	929	17,0	978	17,9	653	12,0	2560	46,9
Alalay	Mujer	222	13,0	262	15,3	213	12,5	697	40,8
	Hombre	283	16,3	307	17,7	215	12,4	805	46,3
	Total	505	14,7	569	16,5	428	12,4	1502	43,6
Punata	Mujer	1532	9,9	1926	12,5	1628	10,6	5086	33,0
	Hombre	1635	12,1	1844	13,7	1666	12,4	5145	38,2
	Total	3167	11,0	3770	13,1	3294	11,4	10231	35,4
Villa Rivero	Mujer	486	11,7	574	13,9	430	10,4	1490	36,0
	Hombre	547	13,7	608	15,2	459	11,5	1614	40,4
	Total	1033	12,7	1182	14,5	889	10,9	3104	38,2
San Benito	Mujer	725	10,3	920	13,0	745	10,5	2390	33,8
	Hombre	747	11,5	949	14,6	870	13,4	2566	39,5
	Total	1472	10,9	1869	13,8	1615	11,9	4956	36,5
Tacachi	Mujer	69	10,1	87	12,7	65	9,5	221	32,4
	Hombre	60	9,7	104	16,8	52	8,4	216	34,8
	Total	129	9,9	191	14,7	117	9,0	437	33,5

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Cuchumuela	Mujer	194	13,1	202	13,6	161	10,8	557	37,5
	Hombre	146	11,4	182	14,2	130	10,1	458	35,7
	Total	340	12,3	384	13,9	291	10,5	1015	36,7
Bolívar	Mujer	424	12,3	523	15,1	439	12,7	1386	40,1
	Hombre	514	134,6	523	136,9	424	111,0	1461	382,5
	Total	938	12,9	1046	14,4	863	11,9	2847	39,1
Tiraque	Mujer	1487	13,7	1772	16,4	1385	12,8	4644	42,9
	Hombre	1553	149,2	1765	169,5	1573	151,1	4891	469,8
	Total	3040	14,3	3537	16,7	2958	13,9	9535	44,9
Shinahota	Mujer	1406	145,9	1566	162,4	1242	128,8	4214	437,1
	Hombre	1586	14,2	1623	14,5	1331	11,9	4540	40,5
	Total	2992	14,4	3189	15,3	2573	12,3	8754	42,0
ORURO									
Cercado	Mujer	17070	12,4	15342	11,1	13618	9,9	46030	33,3
	Hombre	15082	11,9	15428	12,2	13670	10,8	44180	34,8
	Total	34690	13,1	35711	13,5	27288	10,3	97689	36,9
Caracollo	Mujer	1463	124,8	1757	149,9	1259	107,4	4479	382,2
	Hombre	1472	12,9	1817	15,9	1274	11,2	4563	40,0
	Total	2935	12,7	3574	15,5	2533	11,0	9042	39,1
El Choro	Mujer	516	11,5	541	12,1	386	8,6	1443	32,2
	Hombre	520	12,3	584	13,8	431	10,2	1535	36,2
	Total	1036	11,9	1125	12,9	817	9,4	2978	34,1
Pari - Paria - Soracachi	Mujer	744	11,9	978	15,6	694	11,1	2416	38,5
	Hombre	786	12,0	1074	16,3	736	11,2	2596	39,5
	Total	1530	11,9	2052	16,0	1430	11,1	5012	39,0
Challapata	Mujer	1787	12,9	2218	16,0	1478	10,7	5483	39,6
	Hombre	2001	13,8	2214	15,3	1675	11,6	5890	40,7
	Total	3788	13,4	4432	15,7	3153	11,1	11373	40,2
Quillacas	Mujer	243	12,8	243	12,8	165	8,7	651	34,2
	Hombre	273	12,7	290	13,5	202	9,4	765	35,6
	Total	516	12,7	533	13,2	367	9,1	1416	35,0
Corque	Mujer	527	12,1	569	13,1	361	8,3	1457	33,5
	Hombre	560	11,5	615	12,6	374	7,7	1549	31,8
	Total	1087	11,8	1184	12,8	735	8,0	3006	32,6
Choque Cota	Mujer	95	10,6	122	13,6	85	9,5	302	33,6
	Hombre	120	12,6	143	15,0	96	10,1	359	37,7
	Total	215	116,2	265	143,2	181	97,8	661	357,3
Curahuara de Carangas	Mujer	222	11,3	237	12,0	211	10,7	670	34,0
	Hombre	243	11,0	292	13,2	235	10,6	770	34,8
	Total	465	11,1	529	12,6	446	10,7	1440	34,4
Turco	Mujer	322	12,6	340	13,3	233	9,1	895	35,1
	Hombre	293	11,0	384	14,4	233	8,8	910	34,2
	Total	615	11,8	724	13,9	466	8,9	1805	34,7
Huachacalla	Mujer	52	15,1	32	9,3	31	9,0	115	33,3
	Hombre	42	6,4	31	4,7	60	9,1	133	20,2
	Total	94	9,4	63	6,3	91	9,1	248	24,7
Escara	Mujer	252	12,2	247	11,9	176	8,5	675	32,5
	Hombre	294	13,7	264	12,3	209	9,7	767	35,7
	Total	546	12,9	511	12,1	385	9,1	1442	34,1

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Cruz de Machacamarca	Mujer	130	13,2	136	13,8	70	7,1	336	34,0
	Hombre	140	14,3	137	14,0	85	8,7	362	37,0
	Total	270	13,7	273	13,9	155	7,9	698	35,5
Yunguyo de Litoral	Mujer	35	14,1	38	15,3	27	10,9	100	40,3
	Hombre	26	9,8	46	17,3	24	9,0	96	36,1
	Total	61	11,9	84	16,3	51	9,9	196	38,1
Esmeralda	Mujer	221	163,7	159	117,8	132	97,8	512	379,3
	Hombre	209	15,5	181	13,4	140	10,4	530	39,2
	Total	430	15,9	340	12,6	272	10,1	1042	38,6
Poopó	Mujer	430	11,5	423	11,4	307	8,2	1160	31,2
	Hombre	422	10,9	453	11,7	341	8,8	1216	31,5
	Total	852	11,2	876	11,5	648	8,5	2376	31,3
Pazña	Mujer	386	13,0	382	12,9	264	8,9	1032	34,9
	Hombre	396	13,2	408	13,6	245	8,2	1049	35,0
	Total	782	13,1	790	13,3	509	8,5	2081	34,9
Antequera	Mujer	247	15,6	249	15,7	153	9,6	649	40,9
	Hombre	224	13,3	290	17,3	178	10,6	692	41,2
	Total	471	14,4	539	16,5	331	10,1	1341	41,1
Huanuni	Mujer	1765	14,9	1959	16,5	1291	10,9	5015	42,3
	Hombre	1799	14,0	2041	15,9	1362	10,6	5202	40,6
	Total	3564	14,4	4000	16,2	2653	10,8	10217	41,4
Machacamarca	Mujer	299	12,1	318	12,9	235	9,5	852	34,6
	Hombre	308	13,1	330	14,0	245	10,4	883	37,5
	Total	607	125,9	648	134,4	480	99,6	1735	360,0
Salinas de Garci Mendoza	Mujer	767	13,5	780	13,8	432	7,6	1979	34,9
	Hombre	810	13,0	913	14,7	526	8,5	2249	36,2
	Total	1577	13,3	1693	14,3	958	8,1	4228	35,6
Pampa Aullagas	Mujer	207	14,7	199	14,2	142	10,1	548	39,0
	Hombre	222	14,2	240	15,3	148	9,4	610	38,9
	Total	429	14,4	439	14,8	290	9,8	1158	39,0
Sabaya	Mujer	622	16,1	520	13,4	379	9,8	1521	39,3
	Hombre	634	15,3	568	13,7	382	9,2	1584	38,2
	Total	1256	15,7	1088	13,6	761	9,5	3105	38,7
Coipasa	Mujer	60	14,2	68	16,0	57	13,4	185	43,6
	Hombre	70	14,6	73	15,2	48	10,0	191	39,9
	Total	130	14,4	141	15,6	105	11,6	376	41,6
Chipaya	Mujer	151	15,1	169	16,9	129	12,9	449	45,0
	Hombre	145	14,4	175	17,4	123	12,2	443	44,1
	Total	296	14,8	344	17,2	252	12,6	892	44,5
Toledo	Mujer	576	11,6	579	11,7	394	7,9	1549	31,2
	Hombre	598	11,5	639	12,3	424	8,2	1661	32,0
	Total	1174	11,6	1218	12,0	818	8,1	3210	31,6
Eucaiptus	Mujer	326	12,5	368	14,2	296	11,4	990	38,1
	Hombre	333	12,5	410	15,4	261	9,8	1004	37,6
	Total	659	12,5	778	14,8	557	10,6	1994	37,9
Santiago de Andamarca	Mujer	266	103,5	278	108,2	210	81,7	754	293,4
	Hombre	282	10,7	326	12,3	254	9,6	862	32,6
	Total	548	10,5	604	11,6	464	8,9	1616	31,0

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Belén de Andamarca	Mujer	108	11,1	118	12,2	72	7,4	298	30,8
	Hombre	141	13,5	145	13,8	104	9,9	390	37,2
	Total	249	12,4	263	13,0	176	8,7	688	34,1
San Pedro de Totora	Mujer	345	12,9	398	14,8	280	10,4	1023	38,1
	Hombre	345	12,1	382	13,4	275	9,7	1002	35,2
	Total	690	12,5	780	14,1	555	10,0	2025	36,6
Huari	Mujer	801	12,6	868	13,6	576	9,0	2245	35,2
	Hombre	877	11,7	966	12,8	684	9,1	2527	33,6
	Total	1678	12,1	1834	13,2	1260	9,1	4772	34,3
La Rivera	Mujer	41	16,1	31	12,2	18	7,1	90	35,3
	Hombre	43	16,9	36	14,2	18	7,1	97	38,2
	Total	84	16,5	67	13,2	36	7,1	187	36,7
Todos Santos	Mujer	54	16,6	43	13,2	23	7,1	120	36,8
	Hombre	52	13,0	56	14,0	37	9,2	145	36,2
	Total	106	14,6	99	13,6	60	8,3	265	36,5
Carangas	Mujer	58	13,7	52	12,3	55	13,0	165	39,0
	Hombre	73	17,5	75	18,0	41	9,8	189	45,3
	Total	131	15,6	127	15,1	96	11,4	354	42,1
Huayllamarca	Mujer	244	9,6	289	11,3	192	7,5	725	28,4
	Hombre	279	9,5	290	9,8	227	7,7	796	27,0
	Total	523	9,5	579	10,5	419	7,6	1521	27,6
POTOSÍ									
Tomás Frías	Mujer	9285	9,3	10480	10,5	10717	10,8	30482	30,6
	Hombre	13724	15,0	14032	15,3	10353	11,3	38109	41,6
	Total	27149	14,2	24089	12,6	21070	11,0	72308	37,8
Tinguipaya	Mujer	1984	15,4	2403	18,7	1348	10,5	5735	44,6
	Hombre	2277	15,9	2656	18,5	1457	10,2	6390	44,6
	Total	4261	1566,5	5059	1859,9	2805	1031,3	12125	4457,7
Yocalla	Mujer	459	105,3	567	130,0	399	91,5	1425	326,8
	Hombre	498	10,8	634	13,7	458	9,9	1590	34,4
	Total	957	10,7	1201	13,4	857	9,5	3015	33,6
Urmiri	Mujer	164	13,8	163	13,7	110	9,3	437	36,8
	Hombre	174	11,1	208	13,2	138	8,8	520	33,1
	Total	338	12,3	371	13,4	248	9,0	957	34,7
Uncía	Mujer	1354	12,4	1804	16,5	1223	11,2	4381	40,0
	Hombre	1510	13,6	1868	16,9	1311	11,8	4689	42,3
	Total	2864	130,1	3672	166,8	2534	115,1	9070	411,9
Chayanta	Mujer	1179	14,5	1414	17,3	893	10,9	3486	42,7
	Hombre	1175	14,7	1384	17,4	911	11,4	3470	43,5
	Total	2354	14,6	2798	17,3	1804	11,2	6956	43,1
Llallagua	Mujer	2807	13,1	3423	16,0	2455	11,4	8685	40,5
	Hombre	2896	14,7	3544	18,0	2380	12,1	8820	44,9
	Total	5703	13,9	6967	16,9	4835	11,8	17505	42,6
Chuquiuta	Mujer	609	16,0	735	19,4	389	10,2	1733	45,7
	Hombre	713	16,9	772	18,3	461	10,9	1946	46,1
	Total	1322	16,5	1507	18,8	850	10,6	3679	45,9
Betanzos	Mujer	1981	11,6	2927	17,2	2067	12,1	6975	40,9
	Hombre	2203	13,1	2964	17,6	2017	12,0	7184	42,6
	Total	4184	12,3	4955	14,6	4084	12,0	13223	39,0

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Chaquí	Mujer	517	10,1	760	14,9	489	9,6	1766	34,5
	Hombre	561	11,7	780	16,3	529	11,0	1870	39,0
	Total	1078	108,8	1540	155,4	1018	102,7	3636	366,9
Tacobamba	Mujer	785	14,0	969	17,2	618	11,0	2372	42,2
	Hombre	807	13,0	1078	17,4	688	11,1	2573	41,4
	Total	1592	13,5	2047	17,3	1306	11,0	4945	41,8
Colquechaca	Mujer	2615	15,7	3181	19,1	1706	10,2	7502	45,0
	Hombre	2728	14,7	3406	18,4	2006	10,8	8140	43,9
	Total	5343	15,2	6587	18,7	3712	10,5	15642	44,4
Ravelo	Mujer	1399	13,7	1818	17,8	1068	10,4	4285	41,9
	Hombre	1395	13,2	1999	18,9	1177	11,2	4571	43,3
	Total	2794	13,4	3817	18,4	2245	10,8	8856	42,6
Pocoata	Mujer	1740	13,4	2219	17,1	1330	10,3	5289	40,8
	Hombre	1802	13,5	2232	16,7	1416	10,6	5450	40,7
	Total	3542	134,5	4451	169,0	2746	104,3	10739	407,9
Ocurí	Mujer	1195	15,6	1407	18,4	781	10,2	3383	44,2
	Hombre	1311	15,5	1567	18,5	877	10,4	3755	44,3
	Total	2506	15,5	2974	18,5	1658	10,3	7138	44,3
SP De Buena Vista	Mujer	2148	14,7	2664	18,2	1623	11,1	6435	44,0
	Hombre	2253	14,7	2862	18,6	1748	11,4	6863	44,6
	Total	4401	14,7	5526	18,4	3371	11,2	13298	44,3
Toro Toro	Mujer	818	15,1	1035	19,1	520	9,6	2373	43,7
	Hombre	791	14,5	1055	19,4	572	10,5	2418	44,4
	Total	1609	148,0	2090	192,3	1092	100,5	4791	440,8
Cotagaita	Mujer	1903	11,7	2432	15,0	1723	10,6	6058	37,3
	Hombre	1952	12,5	2467	15,9	1690	10,9	6109	39,3
	Total	3855	12,1	4899	15,4	3413	10,7	12167	38,3
Vitichi	Mujer	621	11,0	879	15,5	591	10,4	2091	36,9
	Hombre	606	12,2	876	17,6	598	12,0	2080	41,7
	Total	1227	11,5	1755	16,5	1189	11,2	4171	39,2
Villa de Sacaca	Mujer	1474	15,3	1618	16,8	1027	10,6	4119	42,7
	Hombre	1528	15,3	1802	18,1	1092	11,0	4422	44,4
	Total	3002	15,3	3420	17,4	2119	10,8	8541	43,6
Caripuyo	Mujer	600	14,6	702	17,0	431	10,5	1733	42,1
	Hombre	617	13,5	811	17,7	505	11,0	1933	42,2
	Total	1217	14,0	1513	17,4	936	10,8	3666	42,1
Tupiza	Mujer	2795	12,1	3225	13,9	2516	10,9	8536	36,9
	Hombre	2996	13,8	3237	14,9	2688	12,4	8921	41,2
	Total	5791	12,9	6462	14,4	5204	11,6	17457	39,0
Atocha	Mujer	852	156,3	889	163,1	650	119,3	2391	438,7
	Hombre	849	14,7	964	16,7	650	11,2	2463	42,6
	Total	1701	15,1	1853	16,5	1300	11,6	4854	43,2
Colcha "K"	Mujer	809	13,7	967	16,4	644	10,9	2420	41,1
	Hombre	804	11,3	945	13,3	644	9,1	2393	33,7
	Total	1613	12,4	1912	14,7	1288	9,9	4813	37,0
San Pedro de Quemes	Mujer	52	10,6	61	12,4	46	9,3	159	32,3
	Hombre	51	9,0	61	10,7	55	9,7	167	29,4
	Total	103	97,2	122	115,1	101	95,3	326	307,5

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
San Pablo de Lipez	Mujer	248	16,0	258	16,6	158	10,2	664	42,8
	Hombre	272	15,0	285	15,7	169	9,3	726	39,9
	Total	520	15,4	543	16,1	327	9,7	1390	41,2
Mojinete	Mujer	86	14,5	74	12,5	62	10,5	222	37,4
	Hombre	90	15,3	86	14,7	51	8,7	227	38,7
	Total	176	149,2	160	135,6	113	95,8	449	380,5
San Antonio de Esmoruco	Mujer	176	15,1	196	16,8	114	9,8	486	41,6
	Hombre	155	13,9	187	16,7	109	9,8	451	40,4
	Total	331	14,5	383	16,8	223	9,8	937	41,0
Puna	Mujer	1306	11,4	1678	14,7	1128	9,9	4112	36,0
	Hombre	1287	12,3	1738	16,6	1195	11,4	4220	40,2
	Total	2593	11,8	3416	15,6	2323	10,6	8332	38,0
Caiza "D"	Mujer	666	10,8	836	13,6	640	10,4	2142	34,8
	Hombre	683	11,5	867	14,7	701	11,8	2251	38,0
	Total	1349	11,2	1703	14,1	1341	11,1	4393	36,4
Kkochas	Mujer	1184	15,1	1514	19,3	934	11,9	3632	46,3
	Hombre	1267	15,9	1666	20,9	989	12,4	3922	49,3
	Total	2451	15,5	3180	20,1	1923	12,2	7554	47,8
Uyuni	Mujer	2097	13,8	2206	14,5	1626	10,7	5929	39,1
	Hombre	2128	14,7	2337	16,1	1608	11,1	6073	41,9
	Total	4225	14,2	4543	15,3	3234	10,9	12002	40,4
Tomave	Mujer	933	12,5	1169	15,7	717	9,6	2819	37,8
	Hombre	978	13,3	1176	16,0	797	10,9	2951	40,2
	Total	1911	12,9	2345	15,9	1514	10,2	5770	39,0
Porco	Mujer	992	18,6	965	18,1	518	9,7	2475	46,5
	Hombre	983	17,7	884	16,0	558	10,1	2425	43,8
	Total	1975	18,2	1849	17,0	1076	9,9	4900	45,1
Arapampa	Mujer	340	16,7	356	17,4	187	9,2	883	43,3
	Hombre	329	15,5	376	17,7	212	10,0	917	43,1
	Total	669	160,4	732	175,5	399	95,7	1800	431,7
Acasio	Mujer	468	15,1	570	18,4	352	11,3	1390	44,8
	Hombre	446	14,6	582	19,0	367	12,0	1395	45,6
	Total	914	14,8	1152	18,7	719	11,7	2785	45,2
Llica	Mujer	250	12,7	248	12,6	163	8,3	661	33,6
	Hombre	230	10,5	274	12,6	170	7,8	674	30,9
	Total	480	115,7	522	125,8	333	80,2	1335	321,7
Tahua	Mujer	104	12,7	109	13,3	69	8,4	282	34,3
	Hombre	110	12,5	106	12,1	85	9,7	301	34,3
	Total	214	1258,8	215	1264,7	154	905,9	583	3429,4
Villazón	Mujer	2729	11,7	3307	14,1	2704	11,6	8740	37,4
	Hombre	2982	13,9	3483	16,2	2649	12,3	9114	42,4
	Total	4802	10,7	5782	12,9	3481	7,8	14065	31,3
San Agustín	Mujer	91	10,7	144	16,9	85	10,0	320	37,5
	Hombre	89	10,7	130	15,6	85	10,2	304	36,6
	Total	180	10,7	274	16,3	170	10,1	624	37,1
TARIJA									
Cercado	Mujer	11504	10,9	11860	11,2	10306	9,7	33670	31,8
	Hombre	12125	12,2	10688	10,7	9785	9,8	32598	32,8
	Total	23629	11,5	21234	10,3	20091	9,8	64954	31,6

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Padcaya	Mujer	1142	125,9	1214	133,8	1029	113,5	3385	373,2
	Hombre	1158	12,0	1305	13,6	1185	12,3	3648	38,0
	Total	2300	12,3	2519	13,5	2214	11,9	7033	37,6
Bermejo	Mujer	2005	116,1	2173	125,8	1900	110,0	6078	351,9
	Hombre	2062	12,0	2201	12,8	1891	11,0	6154	35,7
	Total	4067	11,8	4374	12,7	3791	11,0	12232	35,4
Yacuiba	Mujer	4888	10,6	6498	14,1	3444	7,5	14830	32,1
	Hombre	6045	13,1	6976	15,1	5625	12,2	18646	40,4
	Total	11869	12,9	11683	12,7	11166	12,1	34718	37,6
Carapari	Mujer	907	141,3	920	143,3	717	111,7	2544	396,3
	Hombre	989	11,1	961	10,7	819	9,2	2769	31,0
	Total	1896	12,3	1881	12,2	1536	10,0	5313	34,6
Villamontes	Mujer	2656	13,8	2829	14,7	2184	11,3	7669	39,8
	Hombre	2644	12,8	2892	14,0	2243	10,9	7779	37,8
	Total	4382	11,0	5721	14,4	4427	11,1	14530	36,4
Uriondo	Mujer	831	11,2	987	13,3	857	11,5	2675	36,0
	Hombre	831	11,3	1019	13,9	836	11,4	2686	36,6
	Total	1662	11,2	2006	13,6	1693	11,5	5361	36,3
Yunchará	Mujer	365	132,2	432	156,5	305	110,5	1102	399,3
	Hombre	405	148,4	435	159,3	332	121,6	1172	429,3
	Total	770	140,3	867	157,9	637	116,0	2274	414,2
Villa San Lorenzo	Mujer	1398	11,5	1683	13,9	1275	10,5	4356	35,9
	Hombre	1482	12,6	1731	14,8	1319	11,2	4532	38,6
	Total	2880	12,1	3414	14,3	2594	10,9	8888	37,2
El Puente	Mujer	671	118,1	812	143,0	654	115,1	2137	376,2
	Hombre	745	13,1	866	15,3	630	11,1	2241	39,5
	Total	1416	12,5	1678	14,8	1284	11,3	4378	38,6
Entre Ríos	Mujer	1517	14,6	1558	15,0	1122	10,8	4197	40,5
	Hombre	1551	133,4	1613	138,7	1215	104,5	4379	376,5
	Total	3068	14,0	3171	14,4	2337	10,6	8576	39,0
SANTA CRUZ									
Andrés Babiñez	Mujer	87723	12,0	82134	11,2	63186	8,6	233043	31,8
	Hombre	92051	12,8	98372	13,6	76285	10,6	266708	37,0
	Total	179774	12,4	168428	11,6	153835	10,6	502037	34,5
Cotoca	Mujer	3464	15,7	3692	16,8	2595	11,8	9751	44,3
	Hombre	3556	15,1	3974	16,9	2826	12,0	10356	44,1
	Total	7020	15,4	7666	16,8	5421	11,9	20107	44,2
Porongo	Mujer	1028	143,6	1203	168,0	838	117,0	3069	428,6
	Hombre	1106	13,6	1317	16,1	950	11,6	3373	41,4
	Total	2134	13,9	2520	16,5	1788	11,7	6442	42,1
La Guardia	Mujer	5099	114,9	6609	149,0	5239	118,1	16947	382,0
	Hombre	5320	11,8	6987	15,6	4378	9,7	16685	37,1
	Total	10536	11,8	8547	9,6	6476	7,3	25559	28,6
El Torno	Mujer	3287	13,5	3702	15,2	3046	12,5	10035	41,2
	Hombre	3337	13,2	3882	15,4	3117	12,3	10336	40,9
	Total	5607	11,3	6639	13,4	3985	8,0	16231	32,7
Warnes	Mujer	5870	12,4	7626	16,1	4571	9,6	18067	38,1
	Hombre	7280	14,9	5956	12,2	5561	11,3	18797	38,4
	Total	12115	12,6	15751	16,3	7189	7,5	35055	36,4

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Okinawa Uno	Mujer	948	15,7	1071	17,7	817	13,5	2836	46,9
	Hombre	947	14,7	1079	16,8	803	12,5	2829	44,0
	Total	1895	15,2	2150	17,2	1620	13,0	5665	45,4
San Ignacio de Velasco	Mujer	4088	16,0	4696	18,4	3277	12,8	12061	47,3
	Hombre	4312	16,1	4989	18,6	3338	12,4	12639	47,1
	Total	7131	13,6	9685	18,5	6615	12,6	23431	44,7
San Miguel de Velasco	Mujer	814	14,9	935	17,1	709	13,0	2458	45,0
	Hombre	857	14,6	1011	17,2	812	13,9	2680	45,7
	Total	1671	14,8	1946	17,2	1521	13,4	5138	45,4
San Rafael	Mujer	532	18,6	513	17,9	348	12,2	1393	48,7
	Hombre	507	154,6	486	148,2	350	106,7	1343	409,5
	Total	1039	16,9	999	16,3	698	11,4	2736	44,6
Buena Vista	Mujer	848	14,3	967	16,3	747	12,6	2562	43,1
	Hombre	919	13,3	1041	15,0	871	12,6	2831	40,8
	Total	1767	13,7	2008	15,6	1618	12,6	5393	41,9
San Carlos	Mujer	1461	15,2	1619	16,8	1245	12,9	4325	44,9
	Hombre	1456	13,9	1705	16,3	1334	12,8	4495	43,0
	Total	2917	14,5	3324	16,5	2579	12,8	8820	43,9
Yapacaní	Mujer	3490	15,1	3584	15,5	2837	12,2	9911	42,7
	Hombre	3504	12,8	3819	14,0	3002	11,0	10325	37,7
	Total	6994	13,8	7403	14,6	5839	11,5	20236	40,0
San Juan de Yapacaní	Mujer	631	15,1	723	17,4	499	12,0	1853	44,5
	Hombre	713	14,2	781	15,5	539	10,7	2033	40,5
	Total	1344	14,6	1504	16,4	1038	11,3	3886	42,3
San José de Chiquitos	Mujer	2277	16,9	2409	17,8	1591	11,8	6277	46,5
	Hombre	2276	14,8	2518	16,3	1759	11,4	6553	42,5
	Total	4553	15,7	4927	17,0	3350	11,6	12830	44,4
Pailón	Mujer	3352	18,6	3253	18,0	2361	13,1	8966	49,6
	Hombre	3582	18,1	3418	17,3	2363	11,9	9363	47,3
	Total	5872	15,5	6671	17,6	4724	12,5	17267	45,6
Roboré	Mujer	924	12,5	1180	15,9	953	12,9	3057	41,2
	Hombre	935	11,4	1246	15,1	1067	13,0	3248	39,5
	Total	1859	11,9	2426	15,5	2020	12,9	6305	40,3
Portachuelo	Mujer	1233	14,2	1210	13,9	985	11,4	3428	39,5
	Hombre	1287	14,0	1347	14,6	1064	11,6	3698	40,1
	Total	2520	14,1	2557	14,3	2049	11,5	7126	39,8
Santa Rosa del Sara	Mujer	1400	162,4	1487	172,5	994	115,3	3881	450,2
	Hombre	1401	13,2	1556	14,7	1164	11,0	4121	38,9
	Total	2801	14,6	3043	15,8	2158	11,2	8002	41,6
Colpa Belgica	Mujer	474	16,3	468	16,1	361	12,4	1303	44,9
	Hombre	479	15,1	497	15,7	369	11,7	1345	42,5
	Total	953	15,7	965	15,9	730	12,0	2648	43,6
Lagunillas	Mujer	370	15,1	469	19,2	288	11,8	1127	46,1
	Hombre	401	13,7	497	17,0	328	11,2	1226	42,0
	Total	771	14,4	966	18,0	616	11,5	2353	43,9
Charagua	Mujer	2759	17,8	2963	19,2	1857	12,0	7579	49,0
	Hombre	2884	17,2	3070	18,4	2151	12,9	8105	48,5
	Total	5643	17,5	6033	18,7	4008	12,5	15684	48,7

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Cabezas	Mujer	2047	16,9	2155	17,8	1501	12,4	5703	47,1
	Hombre	2169	15,1	2425	16,9	1664	11,6	6258	43,7
	Total	4216	15,9	4580	17,3	3165	12,0	11961	45,2
Cuevo	Mujer	377	14,9	462	18,3	298	11,8	1137	45,0
	Hombre	378	15,0	362	14,3	321	12,7	1061	42,0
	Total	755	14,9	824	16,3	619	12,3	2198	43,5
Gutiérrez	Mujer	1034	16,9	1223	20,0	775	12,6	3032	49,5
	Hombre	1056	17,2	1234	20,1	801	13,0	3091	50,3
	Total	2090	17,0	2457	20,0	1576	12,8	6123	49,9
Camiri	Mujer	1926	110,0	2454	140,1	2022	115,5	6402	365,6
	Hombre	2015	12,3	2509	15,4	1999	12,2	6523	39,9
	Total	3941	11,6	4963	14,7	4021	11,9	12925	38,2
Boyuibe	Mujer	304	12,2	403	16,1	321	12,9	1028	41,2
	Hombre	326	12,6	412	15,9	350	13,5	1088	42,0
	Total	630	12,4	815	16,0	671	13,2	2116	41,6
Vallegrande	Mujer	981	11,6	1068	12,7	908	10,8	2957	35,0
	Hombre	1034	11,8	1080	12,3	1013	11,6	3127	35,7
	Total	2015	11,7	2148	12,5	1921	11,2	6084	35,4
Trigal	Mujer	135	13,1	120	11,7	91	8,9	346	33,7
	Hombre	135	12,2	125	11,3	91	8,2	351	31,7
	Total	270	12,6	245	11,5	182	8,5	697	32,6
Moro Moro	Mujer	156	11,8	179	13,5	115	8,7	450	34,0
	Hombre	160	11,1	197	13,7	154	10,7	511	35,4
	Total	316	11,4	376	13,6	269	9,7	961	34,7
Postrer Valle	Mujer	146	13,4	148	13,5	99	9,1	393	36,0
	Hombre	161	12,4	164	12,6	131	10,1	456	35,2
	Total	307	128,5	312	130,5	230	96,2	849	355,2
Pucará	Mujer	118	12,3	111	11,6	88	9,2	317	33,1
	Hombre	126	11,3	152	13,6	128	11,4	406	36,3
	Total	244	11,8	263	12,7	216	10,4	723	34,8
Samaipata	Mujer	633	128,7	687	139,6	487	99,0	1807	367,3
	Hombre	681	12,3	789	14,2	576	10,4	2046	36,9
	Total	1314	12,5	1476	14,1	1063	10,2	3853	36,8
Pampa Grande	Mujer	576	13,1	711	16,2	514	11,7	1801	40,9
	Hombre	617	12,9	769	16,0	548	11,4	1934	40,3
	Total	1193	13,0	1480	16,1	1062	11,5	3735	40,6
Mairana	Mujer	697	14,3	772	15,8	575	11,8	2044	41,9
	Hombre	742	14,0	802	15,2	653	12,3	2197	41,5
	Total	1439	14,1	1574	15,5	1228	12,1	4241	41,7
Quirusillas	Mujer	186	12,9	160	11,1	160	11,1	506	35,1
	Hombre	188	12,1	195	12,5	161	10,4	544	35,0
	Total	374	12,5	355	11,9	321	10,7	1050	35,1
Montero	Mujer	7094	128,9	8092	147,0	6546	119,0	21732	394,9
	Hombre	7145	13,1	7374	13,5	6446	11,8	20965	38,5
	Total	14239	13,0	16474	15,0	10661	9,7	41374	37,8
Gral Saavedra	Mujer	1001	14,7	1138	16,7	887	13,0	3026	44,4
	Hombre	1056	14,3	1177	15,9	911	12,3	3144	42,5
	Total	2057	14,5	2315	16,3	1798	12,7	6170	43,4

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Mineros	Mujer	1745	15,5	1822	16,1	1434	12,7	5001	44,3
	Hombre	1796	15,0	1885	15,8	1440	12,0	5121	42,8
	Total	3541	15,2	3707	15,9	2874	12,4	10122	43,5
Fernández Alonso	Mujer	945	14,1	1085	16,2	863	12,9	2893	43,2
	Hombre	1125	133,6	1132	134,4	955	113,4	3212	381,5
	Total	2070	13,7	2217	14,7	1818	12,0	6105	40,4
San Pedro	Mujer	1249	15,4	1413	17,4	1020	12,6	3682	45,3
	Hombre	1297	11,8	1506	13,7	1230	11,2	4033	36,7
	Total	2546	13,3	2919	15,3	2250	11,8	7715	40,4
Concepción	Mujer	1498	171,4	1559	178,4	1115	127,6	4172	477,3
	Hombre	1439	143,0	1817	180,6	1267	125,9	4523	449,6
	Total	2937	1562,2	3376	1795,7	2382	1267,0	8695	4625,0
San Javier	Mujer	1042	16,4	1160	18,2	875	13,7	3077	48,3
	Hombre	1087	15,0	1245	17,2	873	12,0	3205	44,2
	Total	2129	156,3	2405	176,6	1748	128,3	6282	461,2
San Ramón	Mujer	497	14,1	586	16,6	477	13,5	1560	44,2
	Hombre	563	14,2	577	14,6	521	13,2	1661	42,0
	Total	1060	141,5	1163	155,3	998	133,2	3221	430,0
San Julián	Mujer	3576	15,9	4180	18,6	3122	13,9	10878	48,4
	Hombre	3654	14,6	4372	17,5	3109	12,5	11135	44,6
	Total	7230	15,2	7499	15,8	6231	13,1	20960	44,2
San Antonio de Lomerío	Mujer	480	15,7	571	18,7	403	13,2	1454	47,6
	Hombre	492	14,4	595	17,4	465	13,6	1552	45,3
	Total	972	15,0	1166	18,0	868	13,4	3006	46,4
Cuatro Cañadas	Mujer	1777	16,4	1880	17,3	1500	13,8	5157	47,5
	Hombre	1815	151,5	2007	167,5	1501	125,3	5323	444,3
	Total	3592	15,7	3887	17,0	3001	13,1	10480	45,9
San Matías	Mujer	961	13,9	1258	18,2	862	12,5	3081	44,7
	Hombre	1047	13,8	1276	16,9	892	11,8	3215	42,5
	Total	2008	138,8	2534	175,1	1754	121,2	6296	435,1
Comarapa	Mujer	1144	14,6	1394	17,8	936	12,0	3474	44,4
	Hombre	1226	15,1	1389	17,1	1026	12,7	3641	44,9
	Total	2370	14,9	2783	17,5	1962	12,3	7115	44,7
Saipina	Mujer	545	156,6	626	179,9	455	130,7	1626	467,2
	Hombre	592	151,4	681	174,2	496	126,9	1769	452,4
	Total	1137	153,9	1307	176,9	951	128,7	3395	459,4
Puerto Suárez	Mujer	1126	12,0	1310	14,0	1124	12,0	3560	38,1
	Hombre	1175	11,2	1387	13,2	1182	11,3	3744	35,7
	Total	2301	11,6	2697	13,6	2306	11,6	7304	36,8
Puerto Quijarro	Mujer	1019	12,6	1204	14,9	928	11,5	3151	38,9
	Hombre	1126	13,2	1196	14,0	962	11,2	3284	38,4
	Total	2145	12,9	2400	14,4	1890	11,3	6435	38,6
Carmen Rivero Tórriz	Mujer	464	16,0	506	17,4	373	12,8	1343	46,2
	Hombre	459	13,4	548	16,0	403	11,7	1410	41,0
	Total	923	14,6	1054	16,6	776	12,2	2753	43,4
Ascensión de Guarayos	Mujer	2079	15,9	2464	18,9	1681	12,9	6224	47,7
	Hombre	2234	15,9	2526	18,0	1750	12,5	6510	46,4
	Total	4313	159,3	4990	184,3	3431	126,7	12734	470,4

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Urubichá	Mujer	573	16,7	663	19,4	474	13,8	1710	50,0
	Hombre	584	16,2	675	18,7	529	14,7	1788	49,6
	Total	1157	16,5	1338	19,0	1003	14,3	3498	49,8
El Puente	Mujer	1035	16,7	1151	18,5	714	11,5	2900	46,7
	Hombre	1159	145,1	1146	143,4	859	107,5	3164	396,0
	Total	2194	15,4	2297	16,2	1573	11,1	6064	42,7
BENI									
Trinidad	Mujer	7158	13,4	7278	13,6	4824	9,0	19260	36,0
	Hombre	7459	14,1	6682	12,6	3720	7,0	17861	33,7
	Total	12412	11,6	13150	12,3	9867	9,3	35429	33,2
San Javier	Mujer	419	18,6	384	17,0	249	11,0	1052	46,7
	Hombre	462	15,3	421	13,9	351	11,6	1234	40,8
	Total	881	16,7	805	15,3	600	11,4	2286	43,3
Riberaita	Mujer	6900	15,8	6133	14,0	4129	9,4	17162	39,2
	Hombre	7303	16,1	7465	16,5	5344	11,8	20112	44,4
	Total	9784	11,0	14651	16,5	8834	9,9	33269	37,4
Guayaramerín	Mujer	2867	14,1	3078	15,1	2570	12,6	8515	41,9
	Hombre	3075	14,3	3306	15,4	2528	11,8	8909	41,5
	Total	5942	14,2	6384	15,3	5098	12,2	17424	41,7
Reyes	Mujer	1101	17,3	1072	16,9	743	11,7	2916	45,9
	Hombre	1030	14,9	1126	16,3	852	12,4	3008	43,6
	Total	2131	16,1	2198	16,6	1595	12,0	5924	44,7
San Borja	Mujer	3361	17,0	3679	18,6	2482	12,5	9522	48,1
	Hombre	3576	17,0	3795	18,0	2660	12,6	10031	47,6
	Total	5938	14,5	7474	18,3	5142	12,6	18554	45,4
Santa Rosa	Mujer	807	17,6	815	17,8	514	11,2	2136	46,6
	Hombre	709	14,5	858	17,5	579	11,8	2146	43,9
	Total	1516	16,0	1673	17,7	1093	11,5	4282	45,2
Rurrenabaque	Mujer	1408	155,6	1479	163,4	1106	122,2	3993	441,2
	Hombre	1484	14,6	1560	15,4	1237	12,2	4281	42,2
	Total	2892	15,1	3039	15,8	2343	12,2	8274	43,1
Santa Ana de Yacuma	Mujer	1385	15,3	1574	17,4	1121	12,4	4080	45,0
	Hombre	1419	15,1	1639	17,5	1188	12,7	4246	45,3
	Total	2804	15,2	3213	17,4	2309	12,5	8326	45,2
Exaltación	Mujer	522	17,6	504	17,0	366	12,3	1392	46,9
	Hombre	503	14,8	531	15,6	359	10,6	1393	41,1
	Total	1025	16,1	1035	16,3	725	11,4	2785	43,8
San Ignacio	Mujer	1777	17,9	1785	17,9	1293	13,0	4855	48,8
	Hombre	1886	16,9	1964	17,6	1454	13,0	5304	47,5
	Total	3663	17,3	3749	17,8	2747	13,0	10159	48,1
Loreto	Mujer	356	201,1	351	198,3	172	97,2	879	496,6
	Hombre	343	16,7	353	17,2	242	11,8	938	45,6
	Total	699	18,3	704	18,4	414	10,8	1817	47,5
San Andrés	Mujer	956	16,9	991	17,5	704	12,4	2651	46,9
	Hombre	941	13,7	1073	15,7	750	11,0	2764	40,4
	Total	1897	15,2	2064	16,5	1454	11,6	5415	43,3
San Joaquín	Mujer	479	15,5	522	16,9	370	12,0	1371	44,5
	Hombre	518	13,5	512	13,4	447	11,7	1477	38,5
	Total	997	14,4	1034	14,9	817	11,8	2848	41,2

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
San Ramón	Mujer	401	17,6	375	16,5	267	11,7	1043	45,8
	Hombre	422	15,8	437	16,3	289	10,8	1148	42,9
	Total	823	16,6	812	16,4	556	11,2	2191	44,2
Puerto Siles	Mujer	93	22,9	72	17,7	45	11,1	210	51,6
	Hombre	77	14,3	79	14,7	70	13,0	226	42,0
	Total	170	18,6	151	16,2	115	12,0	436	46,8
Magdalena	Mujer	807	15,2	874	16,4	680	12,8	2361	44,3
	Hombre	916	15,1	996	16,5	695	11,5	2607	43,1
	Total	1723	15,1	1870	16,4	1375	12,1	4968	43,7
Baures	Mujer	375	15,0	414	16,5	286	11,4	1075	42,9
	Hombre	403	11,6	429	12,4	371	10,7	1203	34,7
	Total	778	13,0	843	14,1	657	11,0	2278	38,2
Huacaraje	Mujer	291	16,1	285	15,7	200	11,0	776	42,8
	Hombre	303	13,2	333	14,5	291	12,7	927	40,3
	Total	594	14,4	618	15,0	491	11,9	1703	41,4
PANDO									
Cobija	Mujer	3223	14,5	3288	14,8	2309	10,4	8820	39,6
	Hombre	3463	14,4	3499	14,6	2294	9,6	9256	38,6
	Total	6686	14,5	6787	14,7	4603	9,9	18076	39,1
Porvenir	Mujer	580	16,1	563	15,7	447	12,4	1590	44,2
	Hombre	569	13,1	636	14,6	532	12,2	1737	39,9
	Total	1149	14,5	1199	15,1	979	12,3	3327	41,9
Bolpebra	Mujer	177	19,2	143	15,5	117	12,7	437	47,3
	Hombre	189	151,2	168	134,4	115	92,0	472	377,6
	Total	366	16,8	311	14,3	232	10,7	909	41,8
Bella Flor	Mujer	270	16,3	279	16,8	192	11,6	741	44,6
	Hombre	275	12,2	267	11,9	241	10,7	783	34,8
	Total	545	13,9	546	14,0	433	11,1	1524	39,0
Puerto Rico	Mujer	506	18,4	562	20,5	330	12,0	1398	50,9
	Hombre	544	15,6	591	16,9	359	10,3	1494	42,7
	Total	1050	16,8	1153	18,5	689	11,0	2892	46,4
San Pedro	Mujer	181	13,4	264	19,5	230	17,0	675	49,9
	Hombre	240	14,6	269	16,4	250	15,3	759	46,3
	Total	421	14,1	533	17,8	480	16,0	1434	47,9
Filadelfia	Mujer	464	19,0	466	19,1	263	10,8	1193	48,8
	Hombre	509	153,8	498	150,5	376	113,6	1383	417,8
	Total	973	16,9	964	16,7	639	11,1	2576	44,8
Puerto Gonzalo Moreno	Mujer	670	17,9	784	20,9	548	14,6	2002	53,5
	Hombre	733	16,6	834	18,9	618	14,0	2185	49,5
	Total	1403	171,9	1618	198,3	1166	142,9	4187	513,1
San Lorenzo	Mujer	649	18,4	751	21,3	420	11,9	1820	51,5
	Hombre	708	17,2	761	18,5	510	12,4	1979	48,0
	Total	1357	17,7	1512	19,8	930	12,2	3799	49,6
Sena	Mujer	794	20,9	764	20,1	466	12,3	2024	53,2
	Hombre	796	17,9	743	16,7	520	11,7	2059	46,2
	Total	1590	19,3	1507	18,2	986	11,9	4083	49,4
Santa Rosa	Mujer	178	18,7	178	18,7	122	12,8	478	50,2
	Hombre	216	15,0	203	14,1	135	9,4	554	38,4
	Total	394	16,5	381	15,9	257	10,7	1032	43,1

"Departamento/ Municipio"	Desagregación	Población de 0 a 5 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 5 años respecto de la población total	Población de 6 a 11 años de edad	Porcentaje de la población de 6 a 11 años respecto de la población total	Población de 12 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 12 a 17 años respecto de la población total	Población de 0 a 17 años de edad	Porcentaje de la población de 0 a 17 años respecto de la población total
Ingavi	Mujer	173	24,7	133	19,0	76	10,8	382	54,5
	Hombre	156	16,4	154	16,2	109	11,4	419	44,0
	Total	329	19,9	287	17,4	185	11,2	801	48,4
Nueva Esperanza	Mujer	149	18,9	126	16,0	74	9,4	349	44,2
	Hombre	152	11,9	135	10,6	128	10,0	415	32,4
	Total	301	14,6	261	12,6	202	9,8	764	36,9
Villa Nueva (Loma Alta)	Mujer	265	20,6	284	22,0	162	12,6	711	55,2
	Hombre	257	17,0	289	19,1	169	11,2	715	47,3
	Total	522	18,6	573	20,5	331	11,8	1426	50,9
Santos Mercado	Mujer	187	21,6	174	20,1	92	10,6	453	52,4
	Hombre	175	1346,2	177	1361,5	152	1169,2	504	3876,9
	Total	362	16,7	351	16,2	244	11,3	957	44,2

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Censo Nacional de Población y Vivienda 2012.

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
BOLIVIA	1,7	99,6	67,5	32,5	98,2	79,6	94,9	97,6	92,3
CHUQUISACA	0,8	96,8	48,7	51,3	97,9	77,4	89,0	93,1	85,1
Oropeza									
Sucre	1,7	91,3	91,4	8,6	99,3	79,9	94,8	97,3	92,6
Yotala	0,0	98,9	0,0	100,0	99,3	83,7	87,3	93,4	81,6
Poroma	0,2	100,6	0,0	100,0	95,5	61,2	78,4	85,8	71,0
Azurduy									
Azurduy	-0,6	103,4	0,0	100,0	95,9	69,1	75,4	85,0	65,6
Tarvita	-0,9	103,0	0,0	100,0	95,8	64,7	75,7	85,4	65,9
Zudañez									
Zudañez	3,8	104,1	36,7	63,3	98,3	74,9	86,8	91,5	81,9
Presto	3,0	103,7	23,5	76,5	95,1	68,0	75,0	79,4	70,6
Mojocoya	0,2	97,6	0,0	100,0	97,6	72,3	85,0	90,4	79,8
Icla	-0,9	99,8	0,0	100,0	97,4	78,2	75,6	83,8	67,5
Tomina									
Padilla	-1,7	102,4	31,9	68,1	97,6	76,4	86,9	91,8	81,9
Tomina	-0,6	102,2	0,0	100,0	97,4	70,5	83,6	89,3	77,8
Sopachuy	0,1	101,0	29,3	70,7	96,6	75,7	80,1	85,9	74,1
Villa Alcalá	1,7	103,2	0,0	100,0	96,4	81,6	89,1	92,8	85,3
El Villar	-0,2	107,3	0,0	100,0	98,7	79,1	83,5	90,5	75,7
Hernando Siles									
Monteagudo	-0,8	104,5	47,1	52,9	97,0	77,2	89,6	93,0	86,1
Huacareta	-1,6	111,4	0,0	100,0	96,9	75,5	86,7	89,6	83,3
Yamparaez									
Tarabuco	-1,3	95,8	17,6	82,4	98,2	78,3	73,8	81,1	66,9
Yamparaez	0,1	99,7	0,0	100,0	98,9	77,6	81,2	88,3	74,2
Nor Cinti									
Camargo	1,0	97,8	33,6	66,4	98,5	84,3	88,6	93,6	83,9
San Lucas	0,1	95,2	0,0	100,0	96,1	78,4	83,9	91,8	76,8
Incahuasi	1,5	101,7	0,0	100,0	94,4	75,9	85,0	90,9	78,9
Villa Charcas	2,4	98,1	17,6	82,4	95,4	80,1	85,5	91,1	80,1
Belisario Boeto									
Villa Serrano	-0,9	104,7	29,5	70,5	97,7	71,4	85,0	90,2	79,6
Sud Cinti									
Villa Abecia	0,8	103,7	0,0	100,0	98,9	80,9	90,0	95,7	84,3
Culpina	0,1	94,8	15,5	84,5	95,7	74,9	84,2	91,2	77,8
Las Carreras	1,2	108,0	0,0	100,0	97,2	82,4	89,4	94,4	84,1
Luis Calvo									
Muyupampa	-0,9	111,4	33,1	66,9	96,9	77,4	89,1	90,9	87,1
Huacaya	0,7	123,1	0,0	100,0	97,5	74,7	94,1	95,7	92,0
Macharetí	0,0	119,7	0,0	100,0	97,8	80,4	95,0	96,5	93,1
LA PAZ	1,3	97,7	66,7	33,3	99,0	83,7	95,4	98,3	92,7
Murillo									
La Paz	-0,3	92,2	99,0	1,0	99,6	87,5	98,2	99,5	97,0
Palca	1,4	105,4	0,0	100,0	97,9	81,8	91,0	95,4	86,4
Mecapaca	2,8	102,7	0,0	100,0	99,1	86,0	94,0	97,4	90,5
Achocalla	3,4	99,1	84,4	15,6	99,3	85,0	94,9	98,5	91,4
El Alto	2,4	93,1	99,8	0,2	99,2	80,3	97,0	99,2	95,0
Omasuyos									
Achacachi	0,0	96,0	20,2	79,8	99,0	83,1	88,0	96,1	80,6
Ancoraimes	-1,3	96,5	0,0	100,0	99,2	86,4	84,2	94,2	74,7
Chua Cocani	-0,9	101,8	0,0	100,0	99,4	86,7	88,1	96,3	79,8
Huarina	-0,4	91,3	0,0	100,0	99,6	86,8	87,0	96,3	78,8
Santiago de Huata	0,8	95,4	0,0	100,0	99,6	89,8	86,9	95,9	78,5
Huatajata	3,0	95,8	0,0	100,0	99,8	89,1	92,0	98,2	86,1

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
BOLIVIA	87,3	87,1	87,4	7,9	27,6	39,7	21,3	2,9	0,5
CHUQUISACA	84,9	84,6	85,2	16,3	33,3	24,8	23,8	1,3	0,4
Oropeza									
Sucre	90,9	90,7	91,1	7,7	20,5	29,4	39,6	2,1	0,7
Yotala	90,6	90,8	90,4	19,4	38,7	25,3	15,0	1,1	0,4
Poroma	79,5	81,8	77,0	30,5	51,9	13,9	3,3	0,3	0,1
Azurduy									
Azurduy	77,6	77,5	77,6	30,7	46,4	13,9	8,5	0,4	0,1
Tarvita	83,2	84,8	81,4	35,2	43,9	13,3	7,2	0,5	0,1
Zudañez									
Zudañez	78,8	79,2	78,4	19,9	43,7	22,0	13,2	0,9	0,3
Presto	77,3	78,9	75,5	35,0	37,8	18,8	7,8	0,5	0,2
Mojocoya	84,9	84,1	85,8	25,7	43,1	21,3	9,3	0,2	0,4
Icla	80,6	82,0	79,2	36,2	40,2	16,9	6,4	0,3	0,1
Tomina									
Padilla	78,4	74,8	82,0	18,1	51,7	17,2	12,3	0,6	0,2
Tomina	78,7	78,1	79,4	26,5	47,9	17,1	7,6	0,7	0,1
Sopachuy	79,5	77,9	81,3	31,6	41,1	17,4	8,9	0,6	0,3
Villa Alcalá	85,2	83,3	87,1	16,3	37,7	25,2	19,5	1,0	0,3
El Villar	83,7	82,1	85,4	24,9	41,1	23,5	9,4	0,8	0,4
Hernando Siles									
Monteagudo	86,5	83,8	89,3	16,4	40,9	26,5	14,9	1,0	0,3
Huacareta	82,6	80,1	85,7	20,1	42,0	27,0	9,9	0,8	0,2
Yamparaez									
Tarabuco	83,0	84,9	81,0	36,8	42,0	14,5	6,4	0,3	0,1
Yamparaez	85,3	84,8	85,8	27,6	47,0	17,8	7,0	0,5	0,2
Nor Cinti									
Camargo	80,1	79,7	80,5	16,2	42,5	25,6	13,8	1,6	0,3
San Lucas	81,2	83,4	78,9	27,0	44,9	21,3	6,2	0,4	0,2
Incahuasi	72,2	71,8	72,5	20,6	48,8	23,2	6,9	0,5	0,1
Villa Charcas	70,9	71,4	70,5	19,9	53,7	21,5	4,5	0,3	0,1
Belisario Boeto									
Villa Serrano	83,5	81,1	86,1	20,5	46,5	16,0	16,4	0,3	0,3
Sud Cinti									
Villa Abecia	80,0	79,1	80,9	16,8	43,3	25,5	13,3	0,9	0,1
Culpina	72,4	72,6	72,2	22,0	53,5	17,1	6,9	0,4	0,1
Las Carreras	77,6	74,4	81,5	15,4	43,4	28,4	11,0	1,8	0,1
Luis Calvo									
Muyupampa	80,9	78,3	83,8	20,0	37,0	26,2	15,6	0,9	0,2
Huacaya	84,9	82,5	87,9	13,2	41,5	32,8	11,1	1,3	0,1
Macharefí	83,2	80,0	87,0	8,6	39,8	36,7	14,0	0,7	0,3
LA PAZ	89,7	89,9	89,4	7,5	25,0	41,9	21,5	3,5	0,5
Murillo									
La Paz	92,0	91,8	92,3	3,0	12,1	37,0	40,9	6,3	0,7
Palca	83,2	84,6	81,7	14,4	47,9	34,0	3,1	0,4	0,1
Mecapaca	89,7	90,5	88,8	9,2	35,6	39,2	13,8	1,9	0,4
Achocalla	90,1	90,3	89,9	8,4	34,4	43,3	11,1	2,2	0,6
El Alto	91,3	91,9	90,8	5,2	22,9	47,4	19,8	4,0	0,6
Omasuyos									
Achacachi	89,8	90,3	89,3	18,7	29,7	38,8	11,9	0,6	0,3
Ancoraimés	91,1	92,3	89,9	25,4	36,8	32,4	5,0	0,3	0,2
Chua Cocani	87,1	82,3	92,9	19,4	27,9	40,0	10,7	1,2	0,8
Huarina	92,0	93,4	90,6	19,2	36,8	32,8	10,0	0,7	0,5
Santiago de Huata	91,2	92,2	90,1	18,5	28,6	33,1	18,7	0,9	0,2
Huatajata	94,1	95,0	93,3	12,1	21,8	31,4	31,2	2,5	1,0

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
BOLIVIA	9,0	9,6	8,5	69,1	28,6	2,2	0,1
CHUQUISACA	7,7	8,2	7,3	64,4	33,7	1,8	0,0
Oropeza							
Sucre	10,5	11,0	10,0	83,0	15,4	1,5	0,0
Yotala	6,5	7,4	5,7	67,3	31,3	1,3	0,0
Poroma	3,7	4,3	3,2	27,7	69,5	2,8	0,1
Azurduy							
Azurduy	4,3	5,0	3,7	34,9	63,5	1,6	0,0
Tarvita	4,0	4,7	3,2	41,6	56,7	1,6	0,1
Zudañez							
Zudañez	6,0	6,5	5,5	62,8	35,3	1,9	0,0
Presto	4,5	4,8	4,3	33,3	64,7	2,0	0,0
Mojocoya	5,3	5,9	4,7	42,3	54,9	2,9	0,0
Icla	4,1	4,8	3,5	36,8	60,7	2,4	0,1
Tomina							
Padilla	5,6	5,9	5,2	63,7	34,5	1,5	0,3
Tomina	4,8	5,3	4,3	57,0	41,6	1,3	0,0
Sopachuy	4,6	5,1	4,1	52,6	45,1	2,3	0,0
Villa Alcalá	7,2	7,6	6,8	63,9	34,7	1,4	0,1
El Villar	5,4	6,0	4,8	55,3	42,7	2,0	0,0
Hernando Siles							
Monteagudo	6,7	7,0	6,4	66,8	31,2	1,9	0,1
Huacareta	5,9	6,3	5,3	57,5	40,7	1,7	0,1
Yamparaez							
Tarabuco	3,9	4,4	3,5	38,9	59,9	1,1	0,1
Yamparáez	4,5	5,1	3,9	59,4	38,3	2,1	0,2
Nor Cinti							
Camargo	6,6	7,2	6,0	60,1	37,4	2,5	0,0
San Lucas	4,8	5,7	3,9	33,8	62,8	3,3	0,0
Incahuasi	5,3	5,7	4,9	40,5	56,3	3,1	0,0
Villa Charcas	5,0	5,5	4,5	41,6	56,5	1,9	0,0
Belisario Boeto							
Villa Serrano	5,7	6,1	5,3	49,8	48,6	1,5	0,0
Sud Cinti							
Villa Abecia	6,4	7,2	5,6	55,3	44,1	0,6	0,0
Culpina	4,9	5,4	4,4	44,2	53,9	1,9	0,1
Las Carreras	6,4	6,8	6,0	58,6	38,8	2,5	0,0
Luis Calvo							
Muyupampa	6,6	7,0	6,1	59,8	37,9	2,3	0,0
Huacaya	6,7	7,2	6,1	49,0	50,0	1,0	0,0
Macharetí	7,4	7,9	6,9	64,0	32,1	3,8	0,1
LA PAZ	9,3	10,2	8,5	57,6	40,6	1,8	0,0
Murillo							
La Paz	12,0	12,7	11,5	83,8	14,9	1,3	0,0
Palca	5,7	6,6	4,8	20,7	75,3	3,9	0,0
Mecapaca	7,9	8,8	6,9	43,8	53,5	2,7	0,0
Achocalla	7,9	9,0	6,8	45,7	52,3	2,0	0,0
El Alto	9,6	10,6	8,8	63,5	34,6	1,9	0,0
Omasuyos							
Achacachi	7,0	8,7	5,5	22,9	75,9	1,2	0,0
Ancoraimes	5,5	7,1	3,9	13,9	83,5	2,6	0,0
Chua Cocani	7,1	9,0	5,2	26,1	70,9	2,9	0,0
Huarina	6,4	8,1	4,9	19,8	78,4	1,8	0,0
Santiago de Huata	7,4	9,6	5,4	20,8	78,1	1,1	0,0
Huatajata	9,3	11,3	7,4	39,8	57,2	3,0	0,0

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Pacajes									
Coro Coro	-0,9	111,6	0,0	100,0	99,4	85,2	94,0	98,3	89,3
Caquiaviri	1,9	103,4	0,0	100,0	99,5	86,9	94,8	98,2	91,3
Calacoto	1,0	111,0	0,0	100,0	99,4	89,8	95,8	98,6	92,7
Comanche	0,0	101,9	0,0	100,0	99,3	86,9	92,0	96,4	87,7
Charaña	1,4	102,4	0,0	100,0	99,4	89,4	96,7	99,4	94,0
Waldo Ballivian	10,0	105,2	40,0	60,0	99,0	89,5	97,1	98,5	95,5
Nazacara de Pacajes	7,5	117,2	0,0	100,0	99,7	86,6	97,6	99,6	95,2
Callapa	-0,9	117,1	0,0	100,0	99,4	88,8	90,4	96,9	82,6
Camacho									
Puerto Acosta	-1,3	99,2	0,0	100,0	98,7	86,4	83,5	94,4	72,8
Mocomoco	-0,9	109,2	0,0	100,0	98,6	83,9	81,6	92,0	70,0
Pto. Carabuco	-0,1	108,1	0,0	100,0	98,8	83,1	86,5	95,2	77,0
Humanata	-0,4	103,0	0,0	100,0	98,1	81,0	81,4	93,2	69,7
Escoma	-0,1	97,6	0,0	100,0	98,8	89,3	83,0	95,0	71,4
Muñecas									
Chuma	-1,0	107,9	0,0	100,0	98,2	79,7	87,1	93,9	79,8
Ayata	0,3	108,9	0,0	100,0	97,1	75,5	79,5	88,3	69,6
Aucapata	2,5	115,1	0,0	100,0	98,0	69,1	84,8	93,0	74,6
Larecaja									
Sorata	1,9	107,0	11,9	88,1	98,4	82,7	89,7	95,0	84,0
Guanay	2,2	120,2	28,2	71,8	97,3	78,0	95,9	97,8	93,4
Tacacoma	2,4	120,3	0,0	100,0	97,6	81,7	91,9	95,1	87,8
Quiabaya	0,4	109,4	0,0	100,0	98,1	80,3	88,4	93,4	83,0
Combaya	2,9	107,3	0,0	100,0	99,0	87,4	87,0	94,4	79,2
Tipuani	0,6	114,8	24,6	75,4	97,7	78,2	96,9	98,4	95,2
Mapiri	3,3	118,4	43,2	56,8	96,5	77,9	96,0	97,9	93,6
Teoponte	2,4	122,8	0,0	100,0	97,9	77,2	96,5	97,9	94,4
Franz Tamayo									
Apolo	3,8	117,8	31,4	68,6	96,5	75,2	93,2	95,5	90,4
Pelechuco	2,5	136,1	0,0	100,0	98,2	84,6	91,6	95,9	85,5
Ingavi									
Viacha	4,9	96,7	78,0	22,0	99,4	84,7	96,1	98,9	93,6
Guaqui	-0,3	97,7	0,0	100,0	99,3	85,5	88,7	96,6	81,3
Tiahuanacu	0,7	98,4	16,6	83,4	99,4	90,7	90,0	95,8	84,4
Desaguadero	3,0	98,4	58,2	41,8	98,1	85,1	92,3	98,8	86,3
San Andrés de Machaca	-0,2	100,8	0,0	100,0	98,8	88,5	91,3	97,2	85,4
Jesús de Machaca	1,1	98,1	0,0	100,0	99,4	89,9	94,2	98,3	90,4
Taraco	1,0	100,5	0,0	100,0	99,5	91,4	88,7	96,1	81,3
Loayza									
Luribay	1,9	104,2	0,0	100,0	99,1	90,0	91,8	96,3	87,1
Sapahaqui	0,5	102,2	0,0	100,0	98,6	84,1	90,7	95,2	86,3
Yaco	-0,6	108,3	0,0	100,0	98,5	87,0	92,4	97,4	86,9
Malla	2,9	109,1	0,0	100,0	96,9	83,6	92,1	95,7	88,1
Cairoma	0,0	108,3	0,0	100,0	97,9	84,5	92,7	96,3	88,5
Inquisivi									
Inquisivi	-0,8	115,5	0,0	100,0	96,7	74,6	93,6	97,6	88,9
Quime	1,1	121,5	37,9	62,1	98,7	85,6	91,7	97,0	85,0
Cajuata	2,7	110,0	0,0	100,0	97,5	81,6	93,9	96,9	90,6
Colquiri	0,6	117,2	30,4	69,6	98,3	83,7	91,5	96,5	85,2
Ichoca	1,3	111,0	0,0	100,0	97,9	83,8	93,1	97,0	88,6
Villa Libertad Licoma	6,2	108,8	42,6	57,4	98,8	90,1	94,2	96,5	91,8
Sud Yungas									
Chulumani	2,7	101,1	11,6	88,4	98,9	82,6	95,4	97,7	93,1
Irupana	3,7	117,4	0,0	100,0	98,7	82,5	93,6	96,6	89,9

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Pacajes									
Coro Coro	83,3	80,1	87,5	10,7	38,1	41,5	8,2	1,2	0,4
Caquiaviri	90,5	91,4	89,6	10,7	37,4	42,1	8,9	0,7	0,2
Calacoto	88,8	88,7	88,9	9,1	39,5	44,2	6,2	0,6	0,4
Comanche	90,3	93,9	86,4	12,9	43,9	35,8	6,4	0,8	0,1
Charaña	88,4	89,1	87,7	5,3	41,7	45,5	5,6	1,3	0,4
Waldo Ballivian	90,1	90,1	90,1	6,9	21,3	64,7	6,0	0,9	0,2
Nazacara de Pacajes	83,9	87,8	78,6	6,1	27,7	59,1	6,4	0,5	0,2
Callapa	90,6	92,6	88,1	14,4	43,3	37,0	4,5	0,5	0,2
Camacho									
Puerto Acosta	88,5	89,3	87,6	23,0	41,2	29,1	6,2	0,4	0,1
Mocomoco	87,5	89,2	85,7	27,3	42,0	25,8	4,3	0,4	0,2
Pto. Carabuco	86,3	84,9	87,8	20,2	39,7	33,3	5,8	0,7	0,4
Humanata	89,2	92,2	86,0	27,8	42,0	27,1	2,5	0,4	0,2
Escoma	93,7	95,2	92,0	25,5	34,0	31,1	8,5	0,6	0,4
Muñecas									
Chuma	86,7	88,9	84,3	18,6	42,3	33,6	4,9	0,5	0,2
Ayata	86,0	87,4	84,4	30,0	37,8	26,1	5,3	0,5	0,3
Aucapata	82,8	85,1	80,2	22,6	40,9	32,5	3,5	0,4	0,1
Larecaja									
Sorata	83,6	84,4	82,8	14,6	39,8	38,7	5,8	0,9	0,1
Guanay	81,1	79,7	82,6	6,1	36,1	49,3	6,5	1,8	0,3
Tacacoma	81,7	82,0	81,2	11,8	35,6	46,0	5,8	0,5	0,3
Quiabaya	86,9	88,7	85,1	19,9	44,1	28,8	6,4	0,6	0,1
Combaya	89,7	89,3	90,2	18,6	35,7	37,6	7,2	0,7	0,2
Tipuani	86,0	87,4	84,7	5,8	31,9	52,8	7,5	1,5	0,5
Mapiri	83,4	82,3	84,5	7,0	32,6	52,9	6,2	1,1	0,2
Teoponte	80,2	78,4	82,1	7,1	35,4	49,1	6,7	1,3	0,4
Franz Tamayo									
Apolo	85,0	83,2	87,1	13,4	33,7	44,7	7,0	0,6	0,5
Pelechuco	73,3	71,8	75,2	14,1	39,6	40,1	5,3	0,5	0,3
Ingavi									
Viacha	89,3	88,2	90,4	6,7	29,7	45,9	14,2	2,9	0,6
Guaqui	82,7	77,6	89,2	17,9	39,4	34,5	7,2	0,6	0,4
Tiahuanacu	87,5	89,3	85,5	18,1	33,1	41,6	6,5	0,4	0,2
Desaguadero	90,4	92,0	88,6	11,2	34,1	45,8	7,5	0,8	0,6
San Andrés de Machaca	89,9	91,8	87,9	14,7	37,0	38,7	8,3	0,9	0,3
Jesús de Machaca	90,5	91,8	89,0	11,8	35,1	45,2	6,9	0,8	0,2
Taraco	88,8	90,3	87,1	18,0	41,2	36,1	4,0	0,3	0,3
Loayza									
Luribay	87,8	88,7	86,9	12,9	37,6	43,5	5,3	0,6	0,1
Sapahaqui	88,7	89,3	88,0	15,3	42,8	37,7	3,8	0,4	0,0
Yaco	88,4	91,0	85,4	12,7	44,2	38,8	3,8	0,3	0,1
Malla	87,6	87,9	87,3	15,1	29,8	46,2	7,7	0,9	0,3
Cairoma	87,1	87,8	86,4	12,8	38,0	43,6	5,0	0,5	0,2
Inquisivi									
Inquisivi	84,3	84,6	83,9	9,7	51,7	33,1	4,9	0,5	0,1
Quime	86,3	86,9	85,6	12,0	37,4	42,8	6,7	0,9	0,2
Cajuata	83,2	82,2	84,3	9,1	42,6	41,7	5,6	0,7	0,3
Colquiri	87,1	87,7	86,3	13,6	41,7	37,1	6,5	0,9	0,2
Ichoca	88,7	91,0	86,3	10,8	41,0	43,4	4,2	0,3	0,3
Villa Libertad Licoma	87,6	89,3	85,7	8,7	34,8	52,2	4,0	0,2	0,1
Sud Yungas									
Chulumani	86,9	88,1	85,7	7,4	34,3	47,5	8,8	1,6	0,3
Irupana	84,6	84,9	84,2	9,0	39,9	43,6	6,1	1,1	0,3

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Pacajes							
Coro Coro	7,2	8,4	5,9	31,3	66,3	2,3	0,0
Caquiaviri	7,2	8,7	5,7	20,1	78,6	1,3	0,0
Calacoto	7,1	8,3	5,6	16,3	81,7	2,0	0,0
Comanche	6,4	7,7	5,1	18,3	78,5	3,2	0,0
Charaña	7,4	8,4	6,3	21,5	76,4	2,0	0,0
Waldo Ballivian	8,8	9,7	7,8	22,8	75,2	2,0	0,0
Nazacara de Pacajes	8,4	9,1	7,7	29,8	65,3	5,0	0,0
Callapa	6,0	7,3	4,5	18,1	80,4	1,5	0,0
Camacho							
Puerto Acosta	5,4	7,0	3,9	15,9	82,9	1,2	0,0
Mocomoco	4,8	6,1	3,4	13,1	84,5	2,3	0,1
Pto. Carabuco	5,9	7,3	4,2	19,4	79,4	1,2	0,0
Humanata	4,7	6,0	3,4	8,9	88,6	2,4	0,2
Escoma	5,8	7,7	4,0	16,3	78,9	4,8	0,0
Muñecas							
Chuma	5,8	6,9	4,6	19,0	79,2	1,8	0,0
Ayata	5,0	6,2	3,6	17,8	80,5	1,7	0,0
Aucapata	5,4	6,5	4,1	20,0	75,9	3,7	0,3
Larecaja							
Sorata	6,5	7,5	5,4	28,6	69,9	1,5	0,0
Guanay	7,7	8,3	7,0	55,5	42,1	2,4	0,0
Tacacoma	7,0	7,8	6,1	38,3	60,3	1,4	0,0
Quiabaya	5,7	6,5	4,9	22,0	74,8	3,3	0,0
Combaya	6,5	7,8	5,0	22,5	76,4	1,1	0,0
Tipuani	8,1	8,4	7,6	73,8	22,0	4,1	0,0
Mapiri	7,8	8,3	7,1	61,7	35,3	3,0	0,0
Teoponte	7,7	8,1	7,1	52,1	44,4	3,5	0,0
Franz Tamayo							
Apolo	7,2	7,7	6,4	35,7	62,1	2,2	0,0
Pelechuco	6,6	7,6	5,1	24,3	73,0	2,6	0,2
Ingavi							
Viacha	8,6	9,7	7,6	52,8	45,7	1,5	0,0
Guaqui	6,2	7,7	4,9	28,1	70,0	2,0	0,0
Tiahuanacu	6,6	7,8	5,4	20,0	78,3	1,6	0,1
Desaguadero	7,4	8,9	6,1	37,7	59,7	2,6	0,0
San Andrés de Machaca	6,9	8,5	5,3	18,3	79,6	2,0	0,1
Jesús de Machaca	7,2	8,6	5,9	20,2	79,0	0,7	0,1
Taraco	5,9	7,3	4,5	25,1	73,1	1,8	0,1
Loayza							
Luribay	6,8	7,8	5,7	26,4	70,6	3,0	0,0
Sapahaqui	6,1	7,1	5,1	22,2	74,7	3,1	0,0
Yaco	6,2	7,4	5,0	15,6	82,0	2,4	0,0
Malla	7,2	8,1	6,0	28,0	68,6	3,4	0,0
Cairoma	6,7	7,5	5,8	27,1	71,5	1,4	0,0
Inquisivi							
Inquisivi	5,9	6,9	4,8	17,9	80,4	1,7	0,0
Quime	6,9	8,0	5,6	39,3	58,1	2,6	0,0
Cajuata	6,8	7,4	6,1	39,7	57,1	3,2	0,0
Colquiri	6,4	7,4	5,3	34,6	63,8	1,6	0,0
Ichoca	6,6	7,5	5,4	16,2	82,3	1,6	0,0
Villa Libertad Licoma	7,4	7,9	6,9	45,6	53,7	0,8	0,0
Sud Yungas							
Chulumani	7,9	8,5	7,2	55,4	42,2	2,3	0,0
Irupana	7,1	7,8	6,2	47,2	51,1	1,7	0,0

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Yanacachi	3,7	115,1	0,0	100,0	99,0	84,5	95,6	97,4	93,3
Palos Blancos	3,5	119,2	22,2	77,8	97,9	83,8	95,1	97,7	91,8
La Asunta	7,2	112,9	5,9	94,1	96,9	76,9	95,7	97,8	93,2
Los Andes									
Pucarani	1,3	94,4	0,0	100,0	99,3	84,4	89,8	96,6	83,6
Laja	3,6	97,8	0,0	100,0	99,4	84,4	91,2	95,8	86,8
Batallas	-1,6	94,2	13,0	87,0	99,4	88,8	89,4	96,1	83,2
Puerto Pérez	0,4	96,6	0,0	100,0	99,1	90,3	84,7	93,4	76,4
Aroma									
Sica Sica	1,4	105,6	35,4	64,6	98,5	85,7	94,0	97,9	89,9
Umala	-0,7	106,1	0,0	100,0	98,9	84,5	92,3	98,0	86,3
Ayo Ayo	1,0	104,1	0,0	100,0	99,2	85,1	93,3	98,0	88,4
Calamarca	0,2	103,3	0,0	100,0	99,4	85,4	94,5	98,1	90,8
Patacamaya	1,2	99,1	49,2	50,8	98,8	83,5	93,5	98,0	89,0
Colquencha	1,9	105,0	31,2	68,8	99,4	84,4	95,8	98,2	93,4
Collana	4,9	95,4	56,4	43,6	99,2	87,1	97,5	98,7	96,5
Nor Yungas									
Coroico	4,1	109,6	12,1	87,9	98,8	86,8	95,3	97,8	92,5
Coripata	3,5	99,9	0,0	100,0	98,6	83,9	95,7	97,6	93,7
Abel Iturralde									
Ixiamas	4,5	125,8	43,0	57,0	95,4	72,9	97,0	98,5	95,0
San Buenaventura	3,0	112,9	39,6	60,4	97,6	73,9	96,0	98,0	93,6
Bautista Saavedra									
Charazani	3,1	108,3	25,4	74,6	98,2	79,3	84,4	92,4	75,6
Curva	3,5	101,4	0,0	100,0	96,0	73,3	85,5	92,1	79,0
Manco Kapac									
Copacabana	0,2	94,9	38,4	61,6	98,6	87,1	88,6	96,1	81,9
San Pedro de Tiquina	-0,1	94,8	0,0	100,0	99,4	89,1	85,8	96,2	76,3
Tito Yupanqui	9,3	97,1	55,2	44,8	97,5	89,2	88,8	93,6	84,1
Gualberto Villarroel									
San Pedro Cuarahuara	0,8	112,9	0,0	100,0	99,4	92,4	95,2	98,3	91,7
Papel Pampa	1,3	112,2	0,0	100,0	99,0	86,7	93,6	97,8	88,8
Chacarilla	2,2	118,3	0,0	100,0	98,8	86,2	93,2	97,4	88,1
José Manuel Pando									
Santiago de Machaca	0,4	104,5	0,0	100,0	99,4	89,1	96,4	99,2	93,6
Catacora	4,5	106,8	0,0	100,0	97,9	89,9	98,2	98,9	97,5
Caranavi									
Caranavi	1,4	111,3	26,4	73,6	97,9	80,6	95,5	97,6	93,2
Alto Beni	2,9	124,4	0,0	100,0	98,4	79,3	95,2	97,3	92,3
COCHABAMBA	1,7	97,3	68,1	31,9	98,4	78,6	94,5	97,6	91,7
Cercado									
Cochabamba	1,8	93,1	100,0	0,0	99,0	81,4	97,6	99,2	96,1
Campero									
Aiquile	-1,1	100,3	33,8	66,2	97,4	84,2	87,9	92,9	82,8
Pasorapa	3,4	110,2	45,7	54,3	98,6	83,0	92,9	95,4	90,2
Omereque	-0,7	105,5	0,0	100,0	96,4	73,6	91,2	94,6	87,3
Ayopaya									
Independencia	-1,1	106,1	0,0	100,0	96,7	76,4	84,3	91,8	76,4
Morochata	-2,5	103,4	0,0	100,0	95,6	67,2	84,5	91,7	77,1
Cocapata	0,5	113,2	0,0	100,0	95,1	67,4	89,9	95,1	83,7
Esteban Arce									
Tarata	-0,5	100,9	47,9	52,1	98,9	76,0	91,3	96,6	85,9
Anzaldo	-2,1	96,2	0,0	100,0	97,7	75,8	82,8	90,6	75,3
Arbieto	5,5	93,4	20,5	79,5	98,4	77,7	93,6	98,0	89,5
Sacabamba	-0,7	95,8	0,0	100,0	98,3	77,1	87,0	94,8	79,9

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Yanacachi	87,7	86,7	88,7	6,7	32,6	49,3	8,6	2,3	0,5
Palos Blancos	85,8	85,0	86,6	8,4	33,5	47,3	9,1	1,4	0,3
La Asunta	79,7	81,0	78,3	7,4	41,7	46,8	3,5	0,5	0,2
Los Andes									
Pucarani	88,2	90,6	85,8	17,5	36,9	39,1	5,7	0,5	0,3
Laja	88,1	90,5	85,7	15,1	38,2	40,6	4,9	0,9	0,3
Batallas	90,4	92,5	88,3	18,3	34,5	39,2	7,1	0,7	0,2
Puerto Pérez	88,0	89,8	86,2	24,2	36,8	34,2	3,9	0,6	0,2
Aroma									
Sica Sica	88,3	89,3	87,2	10,0	38,1	42,2	8,7	0,7	0,3
Umala	90,6	91,4	89,8	12,6	42,3	38,1	6,5	0,4	0,2
Ayo Ayo	87,7	90,0	85,3	13,7	41,9	39,9	3,6	0,6	0,2
Calamarca	90,0	91,5	88,3	11,1	39,6	43,9	4,7	0,5	0,2
Patacamaya	87,9	88,5	87,4	11,4	36,9	41,9	8,5	0,9	0,4
Colquencha	90,5	92,2	88,8	7,9	37,0	49,2	5,3	0,4	0,3
Collana	91,0	90,7	91,3	5,7	28,6	57,5	7,2	0,7	0,3
Nor Yungas									
Coroico	87,8	88,4	87,2	7,8	35,1	42,0	13,3	1,5	0,4
Coripata	87,4	88,5	86,4	7,2	37,9	48,6	5,3	0,7	0,3
Abel Iturralde									
Ixiamas	81,0	79,3	83,1	5,1	34,9	50,1	8,2	1,2	0,4
San Buenaventura	86,2	86,1	86,3	7,0	33,4	46,8	10,4	1,9	0,5
Bautista Saavedra									
Charazani	85,1	87,6	82,5	24,3	36,0	33,2	5,8	0,6	0,2
Curva	82,3	85,3	78,9	24,4	39,9	30,2	5,2	0,3	0,1
Manco Kapac									
Copacabana	91,1	92,4	89,8	17,0	38,0	36,5	7,2	0,9	0,3
San Pedro de Tiquina	87,1	86,1	88,2	22,3	36,6	33,0	6,7	0,9	0,4
Tito Yupanqui	90,2	90,7	89,6	20,3	25,7	47,7	5,7	0,5	0,2
Gualberto Villarroel									
San Pedro Cuarahuara	88,3	90,0	86,5	8,8	31,1	52,9	6,3	0,6	0,3
Papel Pampa	87,0	87,5	86,5	9,9	38,2	43,3	8,0	0,3	0,3
Chacarilla	90,2	91,7	88,7	12,9	36,2	45,0	5,3	0,4	0,2
José Manuel Pando									
Santiago de Machaca	87,2	86,0	88,6	7,5	44,8	37,9	8,2	1,2	0,4
Catacora	89,5	89,9	89,0	6,5	33,5	53,8	5,4	0,4	0,4
Caranavi									
Caranavi	85,1	84,2	86,0	7,6	34,4	46,3	8,7	2,7	0,3
Alto Beni	83,7	82,9	84,7	8,7	35,0	47,2	7,5	1,2	0,5
COCHABAMBA	87,8	87,8	87,7	8,8	29,8	34,6	22,7	3,5	0,5
Cercado									
Cochabamba	90,1	90,4	89,8	3,9	18,1	38,6	33,9	4,8	0,7
Campero									
Aiquile	85,2	84,8	85,7	18,3	48,4	22,5	9,5	1,1	0,2
Pasorapa	87,3	85,3	89,6	11,1	36,0	38,1	13,2	1,2	0,4
Omereque	79,8	76,7	83,0	14,3	48,8	29,4	6,6	0,6	0,3
Ayopaya									
Independencia	84,3	86,0	82,4	28,2	46,1	20,3	4,5	0,7	0,1
Morochata	80,4	82,0	78,7	26,8	54,3	16,5	2,1	0,2	0,1
Cocapata	73,9	74,3	73,5	16,3	59,5	20,0	3,7	0,4	0,1
Esteban Arce									
Tarata	87,6	86,8	88,5	13,1	36,5	26,1	19,0	5,0	0,3
Anzaldo	84,9	86,9	82,8	24,6	52,4	17,4	5,0	0,5	0,1
Arbieto	89,0	89,2	88,8	10,0	42,8	34,6	10,2	2,0	0,4
Sacabamba	87,5	88,9	85,9	22,2	46,7	25,3	4,7	1,0	0,2

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Yanacachi	8,2	8,8	7,4	61,8	36,4	1,8	0,0
Palos Blancos	7,8	8,4	7,1	52,3	45,7	2,0	0,0
La Asunta	7,0	7,7	6,2	40,3	56,5	3,2	0,0
Los Andes							
Pucarani	6,4	7,8	5,1	20,6	77,6	1,8	0,1
Laja	6,5	7,7	5,5	25,7	73,1	1,1	0,0
Batallas	6,5	8,0	5,2	22,5	76,2	1,3	0,0
Puerto Pérez	5,5	6,8	4,3	15,7	82,6	1,3	0,3
Aroma							
Sica Sica	7,2	8,4	6,0	25,8	72,8	1,4	0,0
Umala	6,5	7,8	5,1	24,0	72,9	3,1	0,0
Ayo Ayo	6,4	7,6	5,1	22,1	76,1	1,8	0,0
Calamarca	6,8	8,0	5,6	23,0	75,5	1,4	0,1
Patacamaya	7,2	8,4	6,1	36,1	61,9	1,9	0,1
Colquencha	7,4	8,5	6,2	22,7	74,6	2,6	0,1
Collana	8,3	8,9	7,7	31,6	65,3	3,1	0,0
Nor Yungas							
Coroico	8,0	8,7	7,2	53,8	44,6	1,5	0,0
Coripata	7,4	8,2	6,6	50,3	48,2	1,6	0,0
Abel Iturralde							
Ixiamas	8,0	8,5	7,3	55,5	40,4	4,1	0,1
San Buenaventura	8,1	8,5	7,5	56,4	41,5	2,2	0,0
Bautista Saavedra							
Charazani	5,8	7,0	4,4	19,3	79,6	1,0	0,1
Curva	5,4	6,7	4,1	9,1	88,7	2,2	0,0
Manco Kapac							
Copacabana	6,5	7,8	5,3	31,9	65,7	2,4	0,0
San Pedro de Tiquina	5,9	7,4	4,6	31,0	66,4	2,6	0,0
Tito Yupanqui	7,0	7,8	6,1	29,6	67,9	2,5	0,0
Gualberto Villarroel							
San Pedro Cuarahuara	7,8	8,8	6,6	21,0	77,2	1,7	0,2
Papel Pampa	7,2	8,3	5,8	24,5	74,2	1,3	0,0
Chacarilla	6,9	8,1	5,3	22,4	76,2	1,4	0,0
José Manuel Pando							
Santiago de Machaca	7,0	8,2	5,8	29,6	69,1	1,1	0,2
Catacora	7,8	8,5	7,1	16,8	81,9	1,2	0,0
Caranavi							
Caranavi	7,8	8,5	7,0	47,1	51,0	1,9	0,0
Alto Beni	7,5	8,1	6,7	48,0	50,4	1,6	0,0
COCHABAMBA	8,8	9,5	8,3	72,4	25,1	2,4	0,0
Cercado							
Cochabamba	10,9	11,6	10,4	84,5	13,1	2,3	0,0
Campero							
Aiquile	5,6	6,2	5,1	46,6	50,7	2,7	0,0
Pasorapa	7,5	7,7	7,3	47,9	51,0	1,0	0,0
Omereque	5,8	6,3	5,3	53,9	43,7	2,4	0,0
Ayopaya							
Independencia	4,4	5,2	3,6	30,7	68,2	1,1	0,1
Morochata	3,9	4,5	3,2	29,0	68,0	3,0	0,0
Cocapata	4,7	5,5	3,7	22,3	75,5	2,1	0,1
Esteban Arce							
Tarata	7,5	8,4	6,5	57,3	40,7	2,0	0,0
Anzaldo	4,4	5,2	3,5	25,3	72,4	2,3	0,1
Arbieto	7,0	8,0	6,2	61,7	35,4	2,9	0,0
Sacabamba	5,1	6,2	4,1	33,3	65,4	1,1	0,2

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cédula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Arani									
Arani	-1,7	91,2	37,3	62,7	99,2	79,3	88,2	95,9	81,6
Vacas	-3,0	91,1	0,0	100,0	98,9	76,0	83,8	93,9	74,9
Arque									
Arque	-1,0	97,4	0,0	100,0	97,0	74,2	76,1	86,3	66,4
Tacopaya	-1,1	97,5	0,0	100,0	98,2	76,0	80,7	90,7	71,1
Capinota									
Capinota	1,2	96,6	47,3	52,7	98,7	77,8	89,9	95,4	84,8
Santivañez	0,2	95,0	0,0	100,0	99,1	82,9	90,9	96,3	86,0
Sicaya	4,6	110,6	0,0	100,0	98,3	81,0	85,7	91,6	79,1
German Jordán									
Cliza	0,9	93,9	51,4	48,6	98,3	77,4	93,3	97,6	89,4
Toko	0,5	96,8	0,0	100,0	98,9	81,6	88,6	95,2	82,3
Tolata	0,4	101,1	60,8	39,2	98,8	80,3	94,9	98,2	91,4
Quillacollo									
Quillacollo	2,5	94,5	95,2	4,8	98,8	81,2	96,7	98,9	94,7
Sipe Sipe	2,5	95,3	34,4	65,6	98,0	78,1	92,8	97,2	88,8
Tiquipaya	3,2	93,8	91,8	8,2	98,6	79,1	96,4	98,5	94,6
Vinto	4,5	94,1	78,9	21,1	98,4	77,9	95,0	98,0	92,3
Colcapirhua	1,9	94,6	100,0	0,0	99,1	80,5	97,5	99,2	96,0
Chapare									
Sacaba	3,5	95,0	87,0	13,0	98,8	79,4	95,9	98,5	93,5
Colomi	0,9	102,0	20,3	79,7	98,0	72,5	88,9	94,6	83,1
Villa Tunari	2,7	121,0	12,2	87,8	97,4	72,3	94,3	96,9	90,9
Tapacari									
Tapacari	-0,5	103,2	0,0	100,0	98,2	78,6	81,6	89,9	73,0
Carrasco									
Totora	1,1	107,0	0,0	100,0	97,9	77,0	88,0	93,7	81,8
Pojo	-1,1	107,9	0,0	100,0	98,1	71,7	90,8	95,5	85,6
Pocona	-2,0	101,5	0,0	100,0	98,1	76,3	87,9	94,7	81,1
Chimoré	3,4	116,1	28,8	71,2	96,7	71,8	95,6	97,7	93,0
Puerto Villarroel	1,2	113,2	27,9	72,1	97,6	71,0	94,1	97,0	90,7
Entre Rios	3,1	112,5	44,2	55,8	97,8	71,5	94,6	97,3	91,3
Mizque									
Mizque	0,1	99,8	13,0	87,0	96,3	68,6	84,1	90,2	77,9
Vila Vila	1,5	96,0	0,0	100,0	93,9	61,2	79,4	86,6	72,3
Alalay	-3,2	101,7	0,0	100,0	95,0	62,6	82,2	91,7	73,3
Punata									
Punata	0,9	87,4	67,9	32,1	98,9	84,5	93,3	98,2	89,2
Villa Rivero	2,9	96,5	0,0	100,0	98,5	76,4	89,9	96,2	84,1
San Benito	0,6	91,9	62,7	37,3	98,8	80,1	92,0	97,3	87,5
Tacachi	1,7	90,8	0,0	100,0	99,2	76,5	93,7	96,8	91,1
Cuchumuela	3,2	86,4	0,0	100,0	98,7	75,5	92,1	95,7	88,9
Bolívar									
Bolívar	-1,5	110,4	0,0	100,0	98,2	78,9	83,8	93,5	72,9
Tiraque									
Tiraque	0,2	96,2	11,3	88,7	98,4	69,3	89,2	95,2	83,6
Shinahota	3,1	116,2	27,2	72,8	97,5	70,7	94,2	97,1	90,6
ORURO	2,1	98,0	64,0	36,0	98,7	84,5	96,0	98,7	93,5
Cercado									
Oruro	2,4	91,8	100,0	0,0	99,0	83,7	97,6	99,4	96,1
Caracollo	1,0	97,2	23,2	76,8	98,2	82,1	95,1	98,3	92,0
El Choro	3,8	94,7	0,0	100,0	98,4	86,2	95,5	98,8	92,5
Soracachi	-0,8	104,8	0,0	100,0	98,2	82,7	93,0	97,4	88,4

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Arani									
Arani	91,9	92,0	91,8	17,1	38,9	24,9	17,0	1,8	0,4
Vacas	89,6	91,3	87,9	28,3	45,7	20,0	5,4	0,3	0,3
Arque									
Arque	79,7	83,1	76,4	39,3	46,1	11,7	2,5	0,3	0,1
Tacopaya	80,9	84,3	77,4	31,2	51,6	14,4	2,4	0,3	0,1
Capinota									
Capinota	89,4	90,5	88,3	15,0	43,0	30,0	9,4	2,4	0,4
Santivañez	85,7	82,3	89,3	15,6	44,3	30,3	8,4	0,8	0,6
Sicaya	83,5	85,4	81,2	21,3	49,1	25,2	3,8	0,5	0,0
German Jordán									
Cliza	90,3	90,1	90,5	9,9	33,2	33,8	20,6	2,1	0,5
Toko	90,4	90,2	90,6	19,6	39,0	31,7	9,0	0,4	0,3
Tolata	78,0	68,7	90,7	9,0	37,5	36,6	14,3	1,8	0,7
Quillacollo									
Quillacollo	89,5	89,5	89,6	5,0	23,7	40,3	24,8	5,6	0,6
Sipe Sipe	88,4	88,5	88,3	12,6	38,8	34,2	11,5	2,4	0,5
Tiquipaya	89,7	90,2	89,2	5,4	24,5	38,9	25,9	4,6	0,7
Vinto	90,1	90,6	89,6	7,8	30,1	38,2	19,8	3,6	0,5
Colcapirhua	90,8	91,2	90,5	3,7	18,7	40,4	30,8	5,9	0,5
Chapare									
Sacaba	90,0	90,0	89,9	6,5	26,6	36,9	25,4	4,1	0,6
Colomi	84,7	82,6	87,1	17,9	49,8	26,3	4,9	0,7	0,3
Villa Tunari	83,9	83,0	84,8	11,6	51,4	30,4	5,5	0,9	0,3
Tapacaré									
Tapacaré	81,8	85,3	78,0	32,4	46,4	17,9	2,8	0,4	0,1
Carrasco									
Totora	75,7	75,3	76,2	19,4	58,5	17,7	3,8	0,4	0,2
Pojo	80,8	80,2	81,4	15,5	61,0	20,4	2,6	0,3	0,2
Pocona	83,4	85,2	81,5	18,0	56,2	20,9	4,4	0,3	0,2
Chimoré	83,1	81,8	84,5	8,5	42,1	35,4	11,6	2,1	0,3
Puerto Villarroel	82,9	82,2	83,7	11,1	46,9	32,7	8,0	1,1	0,2
Entre Ríos	81,9	80,2	83,7	10,8	46,8	33,7	7,4	0,9	0,4
Mizque									
Mizque	82,5	82,9	82,1	24,4	49,2	20,3	5,1	0,7	0,2
Vila Vila	80,6	81,6	79,7	30,7	50,2	14,7	3,8	0,6	0,0
Alalay	76,5	78,3	74,6	25,4	52,5	18,2	3,4	0,4	0,1
Punata									
Punata	91,5	91,5	91,4	9,7	34,9	30,7	22,0	2,5	0,3
Villa Rivero	90,6	91,0	90,1	18,4	37,7	28,5	13,6	1,2	0,5
San Benito	90,4	90,9	89,9	13,1	36,6	30,5	17,7	1,9	0,2
Tacachi	88,6	90,0	87,2	10,0	28,2	35,5	25,2	1,1	0,0
Cuchumuela	90,3	88,7	91,8	15,6	34,4	31,1	16,8	1,9	0,2
Bolívar									
Bolívar	78,0	83,5	72,4	24,8	51,9	19,6	3,0	0,4	0,2
Tiraque									
Tiraque	87,7	88,6	86,7	17,4	57,0	21,5	3,2	0,7	0,1
Shinahota	83,2	82,0	84,5	10,9	46,8	33,2	7,4	1,4	0,3
ORURO	89,8	89,5	90,1	6,5	24,9	40,0	25,4	2,5	0,6
Cercado									
Oruro	91,3	91,3	91,4	3,8	16,0	39,1	36,6	3,8	0,8
Caracollo	89,5	90,0	88,9	8,6	35,3	38,9	15,8	1,2	0,4
El Choro	87,1	89,0	85,0	7,1	40,1	43,0	8,9	0,7	0,3
Soracachi	85,4	86,7	84,0	11,3	50,2	31,9	5,5	0,7	0,3

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Arani							
Arani	6,9	8,1	5,8	60,2	36,1	3,6	0,1
Vacas	4,4	5,6	3,4	30,4	67,1	2,5	0,0
Arque							
Arque	3,2	4,0	2,4	15,3	82,4	2,3	0,0
Tacopaya	3,5	4,3	2,7	15,8	82,6	1,7	0,0
Capinota							
Capinota	6,5	7,2	5,8	55,3	41,7	3,0	0,0
Santivañez	6,1	7,1	5,2	45,8	51,7	2,4	0,1
Sicaya	5,0	5,5	4,3	33,6	62,6	3,8	0,0
German Jordán							
Cliza	8,2	9,3	7,2	72,1	24,5	3,5	0,0
Toko	6,1	7,1	5,3	57,1	39,0	3,8	0,1
Tolata	7,8	9,0	6,7	73,1	24,5	2,4	0,1
Quillacollo							
Quillacollo	9,9	10,6	9,3	82,1	15,9	1,9	0,0
Sipe Sipe	7,1	7,9	6,3	64,6	33,1	2,3	0,0
Tiquipaya	9,8	10,5	9,3	81,2	16,5	2,3	0,0
Vinto	8,7	9,5	8,1	74,1	24,3	1,6	0,0
Colcapirhua	10,8	11,4	10,2	88,6	9,7	1,6	0,0
Chapare							
Sacaba	9,5	10,2	8,9	79,9	17,8	2,2	0,0
Colomi	5,4	6,3	4,5	53,6	43,0	3,4	0,0
Villa Tunari	5,9	6,4	5,3	64,8	32,0	3,0	0,1
Tapacará							
Tapacará	3,9	4,8	2,9	15,0	82,9	2,0	0,1
Carrasco							
Totora	4,5	5,1	3,8	42,7	54,7	2,6	0,0
Pojo	4,6	5,2	4,0	46,7	49,7	3,5	0,1
Pocona	4,8	5,6	4,0	43,0	53,4	3,5	0,1
Chimoré	7,3	7,9	6,5	71,9	26,1	1,9	0,1
Puerto Villarroel	6,4	7,0	5,7	70,4	27,2	2,4	0,1
Entre Ríos	6,4	7,1	5,7	69,9	25,7	4,3	0,0
Mizque							
Mizque	4,7	5,3	4,1	43,0	54,2	2,7	0,1
Vila Vila	3,9	4,4	3,4	25,4	71,7	2,5	0,3
Alalay	4,1	5,0	3,2	20,1	78,6	1,3	0,0
Punata							
Punata	8,2	9,4	7,3	75,7	20,4	3,9	0,0
Villa Rivero	6,5	7,7	5,4	57,0	39,7	3,3	0,0
San Benito	7,3	8,5	6,4	71,5	24,8	3,6	0,1
Tacachi	8,8	9,8	7,8	62,3	31,3	6,4	0,0
Cuchumuela	7,1	8,3	6,1	49,2	48,3	2,4	0,2
Bolívar							
Bolívar	4,3	5,3	3,3	17,2	78,4	4,2	0,1
Tiraque							
Tiraque	4,8	5,7	4,0	45,3	52,1	2,6	0,0
Shinahota	6,4	7,0	5,7	75,9	22,3	1,9	0,0
ORURO	9,6	10,3	8,8	62,4	35,6	2,0	0,1
Cercado							
Oruro	11,2	11,9	10,5	80,0	18,2	1,8	0,0
Caracollo	7,9	9,0	6,9	42,2	56,4	1,3	0,1
El Choro	7,4	8,3	6,5	34,6	63,8	1,5	0,0
Soracachi	6,0	7,1	5,0	35,0	61,3	3,6	0,1

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Abaroa									
Challapata	1,3	104,6	44,8	55,2	98,5	87,6	90,4	95,7	84,9
Quillacas	1,8	112,7	0,0	100,0	98,3	84,6	94,8	99,5	89,7
Carangas									
Corque	0,7	111,8	0,0	100,0	98,7	87,0	93,9	98,5	88,7
Choque Cota	1,2	106,0	0,0	100,0	99,0	85,5	95,3	98,9	91,8
Sajama									
Curahuara de Carangas	-2,1	112,2	0,0	100,0	99,4	93,1	93,6	98,0	88,6
Turco	2,0	104,3	0,0	100,0	99,2	90,3	95,5	98,6	92,2
Litoral									
Huachacalla	-4,4	190,7	0,0	100,0	99,2	93,6	97,2	100,0	90,4
Escara	14,2	103,6	0,0	100,0	97,7	87,4	96,9	98,4	95,5
Cruz de Machacamarca	7,3	99,1	0,0	100,0	96,8	86,7	97,2	99,2	95,2
Yunguyo de Litoral	7,5	107,3	0,0	100,0	98,2	91,2	100,0	100,0	100,0
Esmeralda	9,3	100,1	0,0	100,0	97,1	86,9	97,8	99,1	96,6
Poopo									
Poopó	1,9	103,8	48,3	51,7	99,5	89,2	92,3	97,0	87,4
Pazña	0,8	101,3	0,0	100,0	98,5	85,3	92,6	97,4	87,7
Antequera	-0,2	105,8	0,0	100,0	98,7	83,2	95,0	99,1	90,7
Pantaleón Dalence									
Huanuni	2,1	107,9	82,4	17,6	99,4	78,9	95,9	98,7	92,8
Machacamarca	1,3	95,7	57,0	43,0	98,6	84,8	94,3	98,5	90,5
Ladislao Cabrera									
Salinas de García Mendoza	2,8	109,7	0,0	100,0	98,2	85,9	97,1	99,1	94,9
Pampa Aullagas	0,0	111,5	0,0	100,0	97,3	81,7	92,6	97,5	87,3
Sabaya									
Sabaya	4,8	107,3	0,0	100,0	97,2	89,1	98,0	99,5	96,5
Coipasa	3,4	113,0	0,0	100,0	97,3	88,5	99,5	100,0	98,9
Chipaya	0,9	100,7	0,0	100,0	96,2	86,2	97,0	98,8	95,2
Saucari									
Toledo	2,4	104,7	0,0	100,0	98,3	87,6	94,2	98,1	90,2
Tomas Barrón									
Eucaliptus	-0,3	102,7	49,9	50,1	98,6	82,5	92,7	97,0	88,4
Sur Carangas									
Santiago de Andamarca	1,1	103,0	0,0	100,0	98,8	89,5	93,9	98,2	89,5
Belén de Andamarca	2,4	108,0	0,0	100,0	98,8	86,3	94,4	99,3	89,6
San Pedro de Totora									
San Pedro de Totora	1,0	106,1	0,0	100,0	98,8	88,3	95,1	98,3	91,7
Sebastián Pagador									
Huari	2,7	118,1	31,7	68,3	98,6	85,6	91,4	96,5	85,1
Mejillones									
La Rivera	2,4	99,6	0,0	100,0	96,1	87,8	96,2	100,0	92,7
Todos Santos	5,6	123,0	0,0	100,0	97,0	90,9	98,8	100,0	97,2
Carangas	7,7	98,6	0,0	100,0	91,9	78,2	98,3	98,4	98,3
Nor Carangas									
Huayllamarca	-0,5	115,4	0,0	100,0	98,1	88,7	93,7	98,3	88,2
POTOSÍ	1,4	98,5	40,6	59,4	98,0	76,1	88,2	94,4	82,3
Tomas Frías									
Potosí	2,5	92,0	92,0	8,0	98,9	80,1	95,6	98,7	92,8
Tinguipaya	2,0	111,6	0,0	100,0	96,6	65,3	73,2	85,0	60,1
Yocalla	1,0	105,9	0,0	100,0	99,1	84,8	87,8	96,2	79,0
Urmiri	2,8	132,6	0,0	100,0	97,6	86,5	90,5	96,5	82,1
Rafael Bustillo									
Uncía	1,5	101,3	40,4	59,6	99,1	76,5	85,3	94,1	76,8
Chayanta	1,2	97,8	15,1	84,9	98,9	72,1	84,6	94,3	75,3

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Abaroa									
Challapata	84,1	83,7	84,6	15,3	42,4	30,9	10,1	0,9	0,5
Quillacas	89,4	89,4	89,4	8,6	40,1	38,0	12,1	0,8	0,5
Carangas									
Corque	86,4	83,6	89,5	9,3	35,4	43,4	10,5	1,0	0,5
Choque Cota	91,2	91,7	90,5	7,3	30,1	43,1	18,9	0,4	0,2
Sajama									
Curahuara de Carangas	78,8	71,8	89,1	12,4	36,9	39,3	9,9	0,4	1,1
Turco	92,2	92,3	92,1	7,5	35,1	44,3	11,5	1,0	0,5
Litoral									
Huachacalla	46,0	33,8	89,6	4,8	14,1	58,0	21,7	1,1	0,3
Escara	91,1	91,1	91,0	4,6	21,1	57,8	15,5	0,5	0,4
Cruz de Machacamarca	86,8	88,2	85,3	5,3	26,9	56,6	10,5	0,7	0,0
Yunguyo de Litoral	91,7	89,5	94,2	2,2	34,8	58,5	4,5	0,0	0,0
Esmeralda	87,6	88,0	87,1	4,1	29,6	53,7	11,8	0,8	0,0
Poopo									
Poopó	86,5	84,8	88,4	13,4	31,2	40,5	13,1	1,2	0,7
Pazña	92,1	91,2	93,1	11,6	32,2	40,7	13,4	1,6	0,5
Antequera	93,7	94,1	93,3	9,1	30,5	41,0	16,7	2,0	0,8
Pantaleón Dalence									
Huanuni	92,3	92,7	91,9	6,3	26,1	48,7	16,5	1,9	0,6
Machacamarca	91,8	90,6	93,0	9,3	29,3	37,5	21,0	2,4	0,5
Ladislao Cabrera									
Salinas de García Mendoza	87,2	86,0	88,6	6,0	35,8	42,3	14,5	1,2	0,2
Pampa Aullagas	90,5	92,6	88,2	12,2	44,4	33,2	9,4	0,5	0,3
Sabaya									
Sabaya	88,5	87,7	89,4	2,9	29,2	53,9	13,0	0,8	0,2
Coipasa	87,1	82,8	91,7	1,0	19,1	64,4	13,8	1,6	0,0
Chipaya	82,9	87,3	78,5	7,3	37,7	46,9	7,3	0,5	0,2
Saucari									
Toledo	88,1	87,3	89,1	10,1	35,8	41,5	10,5	1,4	0,6
Tomas Barrón									
Eucaliptus	89,0	90,3	87,7	12,8	33,9	38,9	12,8	1,1	0,6
Sur Carangas									
Santiago de Andamarca	88,3	88,7	87,9	10,8	35,9	38,1	14,1	0,8	0,2
Belén de Andamarca	93,1	91,8	94,7	11,5	33,8	42,6	11,1	0,6	0,6
San Pedro de Totora									
San Pedro de Totora	89,8	90,5	89,2	12,3	33,7	42,6	10,1	1,0	0,3
Sebastián Pagador									
Huari	88,6	90,0	87,0	12,4	38,2	35,6	12,5	1,1	0,3
Mejillones									
La Rivera	87,3	91,4	83,3	5,4	23,3	59,3	9,8	1,6	0,6
Todos Santos	80,4	71,8	93,8	2,3	21,1	60,8	15,0	0,7	0,0
Carangas	89,0	88,5	89,6	4,7	25,4	56,4	11,4	2,1	0,0
Nor Carangas									
Huayllamarca	88,9	88,6	89,1	10,1	35,1	42,6	10,9	0,9	0,4
POTOSÍ	87,8	88,7	86,9	16,5	34,7	30,5	16,2	1,6	0,5
Tomas Frías									
Potosí	91,6	91,4	91,8	6,3	19,8	36,5	33,5	3,4	0,6
Tinguipaya	77,8	81,8	73,3	34,0	47,2	15,7	2,8	0,2	0,1
Yocalla	90,9	91,2	90,5	16,5	41,2	32,5	8,5	1,0	0,2
Urmiri	87,7	89,0	85,9	14,4	42,1	37,8	4,2	0,3	1,2
Rafael Bustillo									
Uncía	89,7	90,3	89,1	20,0	34,3	28,2	15,1	1,7	0,6
Chayanta	89,3	91,1	87,5	21,2	44,6	23,4	9,5	0,8	0,5

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Abaroa							
Challapata	6,4	7,3	5,6	39,1	58,6	2,1	0,1
Quillacas	7,4	8,4	6,2	41,0	57,0	2,0	0,0
Carangas							
Corque	7,5	8,7	6,2	26,0	71,7	2,4	0,0
Choque Cota	8,7	10,5	7,0	26,4	71,8	1,8	0,0
Sajama							
Curahuara de Carangas	7,2	8,6	5,7	29,0	67,2	3,8	0,0
Turco	7,8	9,1	6,4	30,7	66,7	2,4	0,2
Litoral							
Huachacalla	10,5	11,2	9,2	57,9	38,8	2,6	0,7
Escara	9,7	10,6	8,9	28,9	69,1	2,0	0,0
Cruz de Machacamarca	8,8	9,8	7,8	35,6	62,9	1,5	0,0
Yunguyo de Litoral	8,4	9,2	7,6	30,8	64,4	4,8	0,0
Esmeralda	8,8	9,4	8,2	43,2	55,1	1,8	0,0
Poopo							
Poopó	7,6	8,6	6,6	53,8	42,2	3,9	0,1
Pazña	7,8	8,8	6,8	47,2	49,3	3,4	0,1
Antequera	8,3	9,2	7,4	58,1	39,5	2,4	0,0
Pantaleón Dalence							
Huanuni	9,0	9,4	8,5	74,7	23,9	1,4	0,0
Machacamarca	8,6	9,7	7,7	63,6	35,0	1,4	0,0
Ladislao Cabrera							
Salinas de García Mendoza	8,1	9,3	6,8	38,2	59,5	2,3	0,1
Pampa Aullagas	6,6	7,6	5,4	33,7	64,5	1,8	0,0
Sabaya							
Sabaya	9,0	9,7	8,2	33,2	64,5	2,2	0,1
Coipasa	10,0	10,9	9,0	40,6	58,4	1,0	0,0
Chipaya	7,3	8,1	6,4	30,8	65,7	3,3	0,3
Saucari							
Toledo	7,5	8,6	6,3	35,8	61,7	2,4	0,0
Tomas Barrón							
Eucaliptus	7,5	8,4	6,6	43,7	55,5	0,8	0,0
Sur Carangas							
Santiago de Andamarca	7,6	9,1	6,2	26,3	71,9	1,8	0,0
Belén de Andamarca	7,5	9,0	6,0	31,5	64,9	3,6	0,0
San Pedro de Totora							
San Pedro de Totora	7,4	8,4	6,2	21,4	76,1	2,3	0,2
Sebastián Pagador							
Huari	7,2	7,9	6,3	43,0	54,9	1,9	0,1
Mejillones							
La Rivera	8,8	9,2	8,4	32,4	63,2	4,4	0,0
Todos Santos	9,9	10,9	8,6	28,7	69,3	2,0	0,0
Carangas	8,7	9,1	8,4	34,5	57,9	7,6	0,0
Nor Carangas							
Huayllamarca	7,5	8,7	6,0	33,1	65,1	1,8	0,1
POTOSÍ	7,2	7,9	6,5	51,0	46,0	2,8	0,2
Tomas Frías							
Potosí	10,4	11,1	9,7	78,7	18,8	2,4	0,1
Tinguipaya	3,7	4,4	2,9	17,8	80,1	2,0	0,1
Yocalla	6,2	7,3	5,1	48,9	49,1	2,0	0,0
Urmiri	6,0	6,6	5,1	27,3	68,8	3,5	0,4
Rafael Bustillo							
Uncía	6,8	7,7	5,9	44,6	52,7	2,5	0,2
Chayanta	5,4	6,4	4,5	34,3	63,6	1,8	0,3

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cédula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Llallagua	1,0	91,6	85,3	14,7	99,1	78,1	92,7	97,3	88,7
Chuquiuhuta	1,9	111,2	0,0	100,0	98,0	70,4	82,9	91,5	73,2
Cornelio Saavedra									
Betanzos	-0,7	99,0	13,9	86,1	98,2	75,1	83,3	91,2	75,7
Chaquí	0,2	93,7	0,0	100,0	99,0	82,7	81,2	92,0	71,7
Tacobamba	-0,7	110,5	0,0	100,0	95,8	72,0	75,1	84,3	64,7
Chayanta									
Colquechaca	1,1	111,2	12,1	87,9	96,8	62,5	75,1	84,9	63,9
Ravelo	0,1	103,1	0,0	100,0	96,1	62,6	68,1	78,9	57,2
Pocoata	2,4	103,3	0,0	100,0	97,7	79,2	82,2	91,1	73,0
Ocurí	-1,2	110,8	0,0	100,0	94,9	58,7	68,5	80,6	55,1
Charcas									
S.P. De Buena Vista	0,7	105,0	0,0	100,0	92,9	59,6	82,0	89,2	74,5
Toro Toro	0,3	100,4	0,0	100,0	95,1	68,9	80,3	89,4	71,2
Nor Chichas									
Cotagaita	2,5	95,8	20,2	79,8	98,3	81,7	89,7	97,2	82,7
Vitichi	-0,5	88,1	0,0	100,0	98,6	85,9	82,4	95,6	71,5
Alonso de Ibañez									
Villa deSacaca	0,4	103,1	12,3	87,7	97,6	74,1	84,5	93,6	75,3
Caripuyo	-0,3	111,4	0,0	100,0	98,7	80,7	87,2	96,3	76,9
Sur Chichas									
Tupiza	1,4	93,6	61,3	38,7	98,5	78,2	92,5	98,0	87,5
Atocha	1,5	106,1	39,8	60,2	99,6	79,5	96,2	98,9	93,2
Nor Lípez									
Colcha K	2,7	120,5	0,0	100,0	99,0	83,4	95,8	98,5	92,2
San Pedro de Quemes	2,3	115,4	0,0	100,0	97,6	88,8	97,3	99,5	94,5
Sur Lípez									
San Pablo de Lípez	2,6	117,2	0,0	100,0	98,7	75,9	95,1	98,5	91,1
Mojinete	4,5	99,0	0,0	100,0	94,5	72,1	95,7	98,4	93,0
San Antonio de Esmoruco	2,8	95,7	0,0	100,0	97,9	82,3	92,4	96,5	88,5
José María Linares									
Puna	-0,5	91,7	0,0	100,0	98,4	82,6	85,5	94,7	77,5
Caiza D	0,9	96,2	21,9	78,1	98,5	87,0	91,8	97,4	86,6
Ckochas	-0,6	101,4	0,0	100,0	96,0	63,5	81,4	90,5	72,6
Antonio Quijarro									
Uyuni	4,1	95,6	61,1	38,9	98,9	79,6	95,6	98,4	93,0
Tomave	1,3	98,6	0,0	100,0	98,8	76,4	89,3	97,1	81,7
Porco	5,4	104,1	74,6	25,4	97,7	75,3	95,8	98,4	93,0
Bernardino Bilbao Rioja									
Arapampa	-1,4	104,3	0,0	100,0	97,5	65,7	87,8	93,9	81,1
Acasio	0,6	98,6	0,0	100,0	98,2	74,4	87,9	93,8	82,0
Daniel Campos									
Llica	3,2	111,0	0,0	100,0	98,8	85,3	98,5	99,5	97,4
Tahua	-2,2	106,8	0,0	100,0	98,8	87,4	97,1	99,5	94,5
Modesto Omiste									
Villazón	1,9	92,0	78,7	21,3	98,2	81,7	93,2	97,7	89,4
Enrique Baldivieso									
San Agustín	0,2	97,4	0,0	100,0	98,2	82,7	93,6	98,6	88,8
TARIJA	1,9	99,5	65,0	35,0	98,6	87,0	94,2	96,8	91,7
Cercado									
Taríja	2,6	94,0	87,4	12,6	99,2	87,8	95,9	98,2	93,9
Aniceto Arce									
Padcaya	-0,3	106,0	0,0	100,0	98,7	86,5	90,8	95,4	86,0
Bermejo	0,3	99,8	85,7	14,3	99,2	90,2	95,0	97,5	92,6

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Llallagua	91,5	92,1	91,0	10,5	23,8	33,0	29,6	2,5	0,6
Chuquiuta	86,0	87,9	83,8	22,4	49,1	22,9	4,9	0,6	0,1
Cornelio Saavedra									
Betanzos	86,9	88,6	85,2	25,3	44,4	24,2	5,5	0,5	0,2
Chaquí	88,3	89,0	87,6	26,9	43,7	23,3	5,0	0,7	0,5
Tacobamba	84,7	84,5	84,9	35,6	43,4	18,3	2,3	0,3	0,1
Chayanta									
Colquechaca	82,0	84,9	78,8	34,5	42,8	17,8	4,1	0,6	0,3
Ravelo	84,3	86,3	82,1	41,3	40,4	13,4	4,0	0,3	0,5
Pocoata	87,5	88,8	86,1	25,7	46,1	21,9	5,5	0,5	0,2
Ocurí	80,7	84,2	76,8	40,4	42,5	12,1	4,0	0,7	0,2
Charcas									
S.P. De Buena Vista	83,7	86,9	80,3	25,7	48,1	20,4	4,9	0,5	0,4
Toro Toro	85,1	86,6	83,6	25,2	49,3	17,7	6,3	0,7	0,8
Nor Chichas									
Cotagaita	86,5	86,8	86,1	15,0	39,4	35,1	9,3	0,9	0,3
Vitichi	88,4	89,7	87,2	22,6	42,5	28,2	6,2	0,4	0,2
Alonso de Ibañez									
Villa deSacaca	81,4	86,5	75,7	21,8	52,1	17,5	7,6	0,6	0,4
Caripuyo	87,6	91,1	83,4	18,1	52,5	22,4	5,9	0,5	0,6
Sur Chichas									
Tupiza	88,8	88,0	89,6	10,9	31,2	36,7	17,9	2,4	0,8
Atocha	92,4	92,3	92,6	6,3	27,3	46,3	17,9	1,6	0,6
Nor Lípez									
Colcha K	86,5	84,8	88,4	5,8	29,8	42,4	19,4	2,4	0,2
San Pedro de Quemes	88,0	85,2	91,2	4,0	22,6	52,1	19,8	1,5	0,0
Sur Lípez									
San Pablo de Lípez	82,6	81,7	83,7	8,6	39,4	39,0	11,7	0,8	0,5
Mojinete	84,1	90,6	78,0	9,1	38,0	43,6	8,7	0,4	0,3
San Antonio de Esmoruco	82,1	85,2	79,3	10,8	40,6	43,8	4,6	0,1	0,2
José María Linares									
Puna	88,2	89,8	86,6	21,6	40,3	29,4	7,7	0,7	0,3
Caiza D	89,6	90,2	89,1	12,3	41,4	32,0	12,7	1,2	0,4
Ckochas	82,5	85,9	78,8	28,1	47,2	21,0	3,2	0,5	0,0
Antonio Quijarro									
Uyuni	89,7	89,2	90,3	6,3	27,4	41,6	21,3	2,8	0,6
Tomave	90,4	91,2	89,6	14,9	40,9	34,2	8,9	0,8	0,3
Porco	90,1	90,7	89,5	5,9	35,3	45,9	11,4	0,9	0,6
Bernardino Bilbao Rioja									
Arapampa	81,5	84,4	78,4	15,2	58,0	17,2	8,5	0,8	0,2
Acasio	86,6	88,5	84,8	16,6	47,2	26,5	8,3	1,0	0,3
Daniel Campos									
Llica	82,9	78,4	88,2	3,0	24,7	42,9	28,3	0,9	0,2
Tahua	91,2	90,8	91,7	4,6	26,5	47,5	20,3	0,8	0,3
Modesto Omiste									
Villazón	89,4	89,2	89,6	9,9	35,3	39,1	13,8	1,2	0,7
Enrique Baldivieso									
San Agustín	88,5	88,9	88,2	8,7	41,0	40,6	8,8	0,6	0,3
TARIJA	84,9	83,6	86,3	8,1	31,1	35,3	22,2	2,5	0,8
Cercado									
Tarija	87,5	86,5	88,6	5,8	23,1	35,4	31,3	3,7	0,7
Aniceto Arce									
Padcaya	79,1	76,5	82,1	12,7	53,4	22,9	9,0	1,8	0,3
Bermejo	84,6	82,8	86,4	7,5	33,7	39,0	17,3	1,9	0,8

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Llallagua	9,3	10,1	8,7	68,0	29,6	2,1	0,3
Chuquiuta	4,9	5,5	4,1	25,0	73,6	1,1	0,4
Cornelio Saavedra							
Betanzos	4,9	5,8	4,1	39,4	57,5	2,9	0,2
Chaquí	4,6	5,5	3,9	37,8	58,4	3,8	0,0
Tacobamba	3,8	4,4	3,0	20,8	75,5	3,5	0,2
Chayanta							
Colquechaca	4,0	4,7	3,3	24,1	70,9	4,5	0,5
Ravelo	3,5	4,1	2,8	30,5	64,8	4,3	0,3
Pocoata	4,7	5,5	3,8	22,7	74,3	2,6	0,4
Ocurí	3,4	4,0	2,7	24,7	71,6	3,1	0,6
Charcas							
S.P. De Buena Vista	4,5	5,2	3,8	22,3	75,2	2,2	0,3
Toro Toro	4,5	5,3	3,7	22,5	74,9	2,4	0,2
Nor Chichas							
Cotagaita	6,6	7,5	5,7	48,0	49,4	2,4	0,1
Vitichi	5,3	6,6	4,2	28,2	68,5	2,9	0,4
Alonso de Ibañez							
Villa deSacaca	4,8	5,8	3,9	30,0	64,6	4,9	0,6
Caripuyo	5,0	6,1	3,7	16,8	81,0	1,4	0,7
Sur Chichas							
Tupiza	8,2	9,0	7,5	63,1	33,9	2,7	0,3
Atocha	9,0	9,6	8,4	78,8	19,9	1,2	0,2
Nor Lípez							
Colcha K	8,9	10,0	7,4	39,6	56,5	3,8	0,1
San Pedro de Quemes	9,6	10,4	8,8	46,8	51,5	1,7	0,0
Sur Lípez							
San Pablo de Lípez	7,3	8,2	6,2	32,6	62,5	4,8	0,1
Mojinete	7,0	8,0	6,0	20,7	71,4	8,0	0,0
San Antonio de Esmoruco	6,2	7,0	5,5	24,0	70,6	5,2	0,2
José María Linares							
Puna	5,7	7,0	4,6	34,7	62,1	3,1	0,2
Caiza D	6,8	7,8	5,8	45,5	50,6	3,7	0,1
Ckochas	4,4	5,3	3,5	22,8	73,3	3,8	0,1
Antonio Quijarro							
Uyuni	9,1	9,9	8,4	58,6	38,6	2,6	0,2
Tomave	6,4	7,7	5,2	36,7	58,8	4,3	0,2
Porco	7,9	8,6	7,2	66,7	30,5	2,6	0,1
Bernardino Bilbao Rioja							
Arapampa	5,1	5,7	4,4	32,1	63,0	4,5	0,4
Acasio	5,7	6,6	4,7	36,7	60,1	2,7	0,5
Daniel Campos							
Llica	9,7	10,6	8,7	44,3	52,0	3,6	0,1
Tahua	9,2	10,5	7,8	33,8	63,0	2,9	0,2
Modesto Omiste							
Villazón	7,7	8,5	7,1	68,3	27,9	3,6	0,2
Enrique Baldivieso							
San Agustín	7,0	8,1	5,9	19,2	77,9	2,9	0,0
TARIJA	8,8	9,1	8,4	77,8	20,2	2,0	0,0
Cercado							
Tarja	10,2	10,5	9,8	85,9	12,3	1,8	0,0
Aniceto Arce							
Padcaya	5,9	6,2	5,6	52,2	44,5	3,3	0,0
Bermejo	8,4	8,7	8,0	83,6	14,5	1,8	0,0

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Gran Chaco									
Yacuiba	0,9	100,0	69,6	30,4	97,6	85,6	94,6	96,7	92,6
Caraparí	4,7	139,3	23,1	76,9	97,8	89,9	94,5	96,8	91,1
Villamontes	4,6	106,7	75,8	24,2	98,5	84,4	96,5	97,8	95,1
Áviles									
Uriondo	1,6	98,8	0,0	100,0	98,5	88,6	90,9	95,4	86,6
Yunchará	0,5	98,9	0,0	100,0	98,5	87,3	85,6	93,3	78,3
Méndez									
Villa San Lorenzo	1,0	96,7	14,3	85,7	98,3	86,9	86,1	90,6	81,9
El Punte	0,6	99,9	0,0	100,0	98,9	85,9	86,5	93,7	79,5
Burnet O'Connor									
Entre Ríos	1,1	112,2	18,4	81,6	97,8	82,9	90,2	93,0	87,0
SANTA CRUZ	2,4	102,6	81,3	18,7	97,5	77,2	97,4	98,5	96,3
Andrés Babiñez									
Santa Cruz de la Sierra	2,2	98,5	99,2	0,8	98,0	78,6	98,6	99,3	97,8
Cotoca	2,0	106,8	53,4	46,6	96,3	71,2	96,2	97,7	94,6
Porongo	2,9	113,9	26,6	73,4	97,1	78,0	95,8	96,5	95,0
La Guardia	7,3	101,3	88,6	11,4	97,8	76,1	97,1	98,3	95,9
El Torno	2,4	103,8	64,0	36,0	97,8	79,0	93,5	96,2	90,7
Warnes									
Warnes	6,7	103,4	83,8	16,2	96,7	74,3	96,9	98,3	95,5
Okinawa Uno	0,6	106,4	51,3	48,7	96,3	77,2	96,5	97,3	95,5
Velasco									
San Ignacio de Velasco	2,1	105,3	44,2	55,8	95,7	68,8	95,9	97,6	94,1
San Miguel de Velasco	0,9	107,2	38,5	61,5	97,9	76,0	95,6	97,5	93,5
San Rafael	1,8	114,7	51,7	48,3	95,3	72,5	96,7	97,9	95,0
Ichilo									
Buena Vista	-0,3	116,6	34,2	65,8	96,6	75,2	94,1	96,3	91,4
San Carlos	1,8	108,4	65,1	34,9	97,5	70,5	94,3	96,9	91,5
Yapacaní	4,2	118,0	65,8	34,2	97,2	75,9	94,7	97,2	91,4
San Juan de Yapacaní	0,1	120,6	58,8	41,2	97,4	70,9	95,9	97,6	93,9
Chiquitos									
San José de Chiquitos	5,0	114,1	43,2	56,8	96,7	75,1	98,3	98,9	97,6
Pailón	2,5	109,6	26,0	74,0	95,5	72,9	97,8	98,6	96,9
Roboré	0,2	111,0	67,7	32,3	98,1	80,7	97,9	98,6	97,1
Sara									
Portachuelo	0,8	106,2	78,8	21,2	97,1	77,0	96,5	97,3	95,7
Santa Rosa del Sara	2,2	122,9	27,3	72,7	95,6	68,5	94,0	96,2	90,9
Colpa Bélgica	-0,3	109,1	75,4	24,6	97,6	77,3	97,6	98,3	96,8
Cordillera									
Lagunillas	0,1	119,5	0,0	100,0	94,8	81,5	92,6	94,4	90,3
Charagua	2,5	108,1	10,9	89,1	92,6	72,0	96,5	98,6	94,3
Cabezas	1,5	118,3	17,8	82,2	95,8	74,9	96,1	97,4	94,4
Cuevo	3,5	99,8	49,0	51,0	96,1	72,5	93,4	94,1	92,7
Gutiérrez	0,7	100,3	0,0	100,0	94,6	79,3	93,9	96,9	90,9
Camirí	0,8	93,2	85,3	14,7	98,2	83,5	96,7	98,3	95,4
Boyuibe	2,1	103,8	66,9	33,1	95,5	80,8	96,0	97,5	94,5
Vallegrande									
Vallegrande	0,2	103,9	59,0	41,0	98,4	80,0	94,4	96,1	92,7
Trigal	0,0	107,9	0,0	100,0	96,3	81,8	96,0	97,7	94,3
Moro Moro	-1,7	108,8	0,0	100,0	98,7	79,5	91,6	95,9	86,9
Postrer Valle	-0,6	118,7	0,0	100,0	95,5	67,9	90,3	91,6	88,7
Pucara	-1,8	116,9	0,0	100,0	97,7	79,3	94,2	95,5	92,7
Florida									
Samaipata	0,6	112,8	42,0	58,0	97,9	78,1	93,7	95,8	91,3

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Gran Chaco									
Yacuiba	85,4	84,5	86,2	7,6	32,5	40,2	16,5	1,4	1,8
Caraparí	83,9	81,1	87,1	7,5	35,6	37,6	17,5	1,6	0,2
Villamontes	84,2	81,8	86,7	5,4	30,9	43,5	17,4	2,2	0,6
Áviles									
Uriondo	78,8	77,9	79,7	12,3	50,2	26,9	9,2	1,2	0,3
Yunchará	75,0	75,3	74,6	21,0	52,3	18,2	7,3	0,9	0,3
Méndez									
Villa San Lorenzo	82,9	82,5	83,3	18,2	38,9	25,3	15,6	1,8	0,2
El Puente	78,7	77,9	79,5	18,7	51,1	22,0	6,8	1,2	0,2
Burnet O'Connor									
Entre Ríos	80,7	78,3	83,3	13,0	43,5	30,1	12,0	1,0	0,4
SANTA CRUZ	85,6	84,9	86,2	4,1	25,8	45,8	21,1	2,8	0,5
Andrés Babiñez									
Santa Cruz de la Sierra	86,7	86,5	86,8	2,4	18,3	47,8	27,6	3,4	0,5
Cotoca	85,0	83,9	86,2	6,2	33,6	47,6	10,5	1,7	0,4
Porongo	85,9	85,9	86,0	6,4	32,0	39,0	19,6	2,1	0,9
La Guardia	86,4	85,6	87,2	4,5	31,1	46,3	15,0	2,6	0,5
El Torno	85,5	84,4	86,5	9,8	38,7	36,6	12,1	2,3	0,4
Warnes									
Warnes	85,1	84,3	86,0	5,0	31,7	48,7	11,6	2,3	0,7
Okinawa Uno	86,6	84,5	88,9	6,1	35,5	47,7	8,8	1,7	0,3
Velasco									
San Ignacio de Velasco	83,9	83,5	84,4	6,1	38,4	43,7	9,3	1,8	0,5
San Miguel de Velasco	86,3	86,7	85,8	5,9	45,3	39,6	8,2	0,8	0,2
San Rafael	80,8	78,9	82,8	5,0	38,1	47,7	8,2	0,7	0,3
Ichilo									
Buena Vista	83,7	80,6	87,2	8,6	41,4	39,0	8,5	2,2	0,3
San Carlos	86,6	85,5	87,9	8,3	36,8	41,2	11,0	2,0	0,7
Yapacaní	82,9	82,5	83,4	8,2	39,6	39,7	10,2	2,0	0,4
San Juan de Yapacaní	85,5	84,5	86,4	6,4	38,8	42,7	9,7	1,9	0,4
Chiquitos									
San José de Chiquitos	77,5	77,8	77,3	4,4	37,7	46,4	8,9	1,8	0,8
Pailón	74,7	74,8	74,7	5,3	39,7	47,9	5,8	1,0	0,3
Roboré	84,0	78,1	91,4	3,8	24,6	54,5	14,4	2,2	0,4
Sara									
Portachuelo	86,4	85,0	87,9	5,3	28,3	41,7	20,4	3,9	0,4
Santa Rosa del Sara	82,3	80,6	84,2	8,5	46,5	36,9	6,9	1,1	0,3
Colpa Bélgica	85,1	84,0	86,2	3,4	31,7	53,2	9,0	2,3	0,5
Cordillera									
Lagunillas	88,4	88,3	88,4	10,4	38,4	38,9	11,7	0,6	0,0
Charagua	78,7	78,8	78,5	5,8	42,5	37,4	10,4	1,1	2,7
Cabezas	75,0	74,6	75,5	5,8	55,3	30,6	7,0	1,0	0,2
Cuevo	88,8	84,4	93,1	10,9	29,0	40,1	17,9	1,8	0,3
Gutiérrez	90,0	90,4	89,6	10,5	40,3	38,1	10,1	0,8	0,2
Camirí	90,4	88,8	92,1	4,9	21,4	42,0	29,2	1,7	0,7
Boyuibe	84,4	81,0	88,1	6,5	31,6	42,3	15,9	1,1	2,6
Vallegrande									
Vallegrande	86,4	83,6	89,5	8,1	37,5	34,7	18,1	1,1	0,5
Trigal	87,6	84,5	90,8	7,1	32,6	46,6	12,5	1,0	0,2
Moro Moro	84,0	81,4	87,2	11,4	50,5	30,0	7,4	0,6	0,1
Postrer Valle	86,3	83,5	89,7	12,1	40,7	33,0	12,9	1,3	0,1
Pucara	84,7	82,6	87,7	9,0	43,4	31,2	15,3	0,9	0,2
Florida									
Samaipata	87,7	86,0	89,6	9,2	41,4	34,9	12,8	1,3	0,4

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Gran Chaco							
Yacuiba	8,3	8,6	8,0	80,3	17,6	2,1	0,1
Carapará	8,2	8,5	7,6	66,5	31,8	1,7	0,0
Villamontes	8,8	9,1	8,5	82,5	15,1	2,3	0,1
Áviles							
Uriondo	6,2	6,4	5,9	66,5	30,9	2,6	0,0
Yunchará	4,8	5,4	4,2	31,7	65,9	2,4	0,0
Méndez							
Villa San Lorenzo	6,6	7,0	6,3	61,7	36,0	2,2	0,0
El Puente	5,2	5,8	4,7	44,0	54,2	1,8	0,1
Burnet O'Connor							
Entre Ríos	6,7	7,0	6,2	55,1	42,7	2,1	0,1
SANTA CRUZ							
Andrés Ibañez							
Santa Cruz de la Sierra	10,7	11,1	10,3	90,0	7,4	2,6	0,0
Cotoca	8,0	8,3	7,8	83,4	13,6	3,0	0,0
Porongo	8,8	8,7	8,8	77,2	19,8	2,7	0,3
La Guardia	8,7	9,0	8,4	85,6	11,5	2,9	0,0
El Torno	7,4	7,6	7,1	77,3	20,4	2,2	0,1
Warnes							
Warnes	8,4	8,8	8,1	84,7	12,9	2,3	0,1
Okinawa Uno	7,8	7,9	7,7	76,8	20,7	2,4	0,1
Velasco							
San Ignacio de Velasco	7,6	7,8	7,4	67,7	30,1	2,2	0,1
San Miguel de Velasco	7,1	7,3	6,8	65,9	32,3	1,9	0,0
San Rafael	7,7	7,9	7,5	72,6	25,8	1,5	0,1
Ichilo							
Buena Vista	7,1	7,4	6,8	76,2	21,9	1,9	0,0
San Carlos	7,6	7,8	7,3	75,7	20,7	3,5	0,1
Yapacaní	7,4	7,7	7,0	78,0	19,7	2,2	0,1
San Juan de Yapacaní	7,5	7,7	7,3	79,0	19,6	1,4	0,1
Chiquitos							
San José de Chiquitos	8,0	8,2	7,7	74,7	21,3	3,9	0,1
Pailón	7,1	7,4	6,9	79,5	15,4	5,0	0,0
Roboré	9,3	9,6	8,9	80,5	17,9	1,6	0,0
Sara							
Portachuelo	9,0	8,9	9,1	87,4	11,5	1,1	0,0
Santa Rosa del Sara	6,6	6,7	6,4	74,3	23,4	2,3	0,0
Colpa Bélgica	8,4	8,6	8,2	86,2	9,3	4,3	0,2
Cordillera							
Lagunillas	7,3	7,8	6,5	62,1	36,7	1,2	0,0
Charagua	7,3	7,9	6,6	68,5	29,2	2,1	0,2
Cabezas	6,4	6,8	5,9	70,5	20,5	9,0	0,0
Cuevo	8,2	8,6	7,8	62,9	34,6	2,4	0,0
Gutiérrez	6,9	7,6	6,3	50,6	46,0	3,3	0,0
Camirí	10,1	10,5	9,7	86,2	12,3	1,5	0,0
Boyuibe	8,4	8,8	8,0	77,5	22,2	0,3	0,1
Vallegrande							
Vallegrande	7,9	8,0	7,7	69,8	27,1	3,0	0,1
Trigal	8,2	8,4	7,9	71,1	23,8	5,0	0,0
Moro Moro	6,0	6,4	5,6	54,8	42,7	2,5	0,0
Postrer Valle	7,1	7,0	7,3	67,1	31,6	1,4	0,0
Pucara	7,1	7,0	7,1	56,6	42,2	1,2	0,0
Florida							
Samaipata	7,3	7,4	7,1	74,6	22,7	2,6	0,0

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Pampa Grande	1,3	109,0	38,8	61,2	97,5	78,4	93,1	96,2	89,7
Mairana	2,4	108,4	66,4	33,6	98,0	77,0	94,1	96,8	91,1
Quirusillas	3,5	107,8	0,0	100,0	97,3	78,4	95,4	96,3	94,4
Obispo Santiestevan									
Montero	2,8	99,0	98,0	2,0	98,2	78,3	97,1	98,5	95,7
Gral. Saavedra	-1,4	108,6	37,1	62,9	95,4	72,6	94,2	96,0	92,3
Mineros	1,4	106,1	78,9	21,1	96,3	70,0	95,9	97,2	94,4
Fernández Alonso	2,5	125,7	59,2	40,8	96,6	76,4	94,0	96,4	90,7
San Pedro	2,4	135,1	38,8	61,2	96,5	72,6	94,8	97,1	91,4
Núño de Chávez									
Concepción	2,3	115,1	52,7	47,3	95,2	82,1	93,7	95,6	91,3
San Javier	1,7	113,7	52,3	47,7	92,8	73,6	93,4	94,4	92,3
San Ramón	2,5	112,0	85,4	14,6	94,4	77,8	95,1	96,6	93,2
San Julián	2,0	111,1	40,9	59,1	97,1	74,8	93,8	96,5	90,7
San Antonio de Lomerío	0,3	112,0	0,0	100,0	97,2	83,0	94,4	96,8	91,7
Cuatro Cañadas	2,3	110,3	35,9	64,1	96,4	73,8	95,9	97,7	93,9
Ángel Sandoval									
San Matías	0,9	109,8	43,8	56,2	93,3	66,7	97,6	98,0	97,2
Manuel María Caballero									
Comarapa	0,7	103,7	33,4	66,6	98,2	74,0	92,8	96,5	88,9
Saipina	2,9	112,4	55,3	44,7	98,6	77,1	93,8	96,9	90,1
German Busch									
Puerto Suarez	2,4	111,9	82,4	17,6	98,4	84,6	98,9	99,4	98,4
Puerto Quijarro	2,3	105,6	98,3	1,7	97,9	80,8	98,3	99,1	97,4
Carmen Rivero Torrez	2,3	118,2	45,9	54,1	96,6	80,7	97,5	98,3	96,4
Guarayos									
Ascensión de Guarayos	4,2	107,6	73,8	26,2	96,2	74,1	97,1	98,1	96,0
Urubichá	1,5	105,3	89,4	10,6	97,3	82,7	97,6	98,6	96,6
El Puente	4,4	128,6	30,9	69,1	95,1	75,2	94,3	96,9	90,6
BENI	1,4	106,4	73,1	26,9	96,6	69,3	96,9	97,7	95,9
Cercado									
Trinidad	2,6	99,0	95,3	4,7	98,3	76,3	98,5	99,0	98,0
San Javier	6,0	134,0	0,0	100,0	95,1	67,7	97,8	98,1	97,4
Vaca Díez									
Riberalta	1,4	103,5	88,5	11,5	98,4	65,9	97,9	98,5	97,2
Guayaramerín	0,3	105,6	85,6	14,4	97,7	69,6	98,2	98,7	97,6
José Ballivián									
Reyes	1,6	108,5	54,4	45,6	97,1	70,2	97,1	97,7	96,3
San Borja	1,5	106,5	54,3	45,7	88,9	58,6	91,6	93,8	89,3
Santa Rosa	0,4	106,7	49,9	50,1	96,4	72,2	96,5	97,6	95,3
Rurrenabaque	3,0	112,1	70,0	30,0	96,9	72,3	97,1	97,8	96,3
Yacuma									
Santa Ana de Yacuma	-1,7	103,4	66,1	33,9	95,4	70,0	94,4	96,1	92,6
Exaltación	-0,4	114,3	0,0	100,0	90,8	58,7	94,1	95,1	92,8
Moxos									
San Ignacio	0,3	112,3	47,6	52,4	95,3	64,4	92,8	94,5	91,0
Marbán									
Loreto	-0,1	116,3	0,0	100,0	94,7	68,4	94,6	96,5	92,3
San Andrés	1,5	121,0	18,7	81,3	97,4	72,3	96,5	98,0	94,6
Mamore									
San Joaquín	2,1	124,4	65,9	34,1	96,1	72,0	98,1	98,5	97,4
San Ramón	-1,6	117,6	71,5	28,5	97,7	62,8	96,8	97,5	95,9
Puerto Siles	-0,7	132,2	0,0	100,0	95,0	65,5	96,7	98,3	94,1
Itenez									
Magdalena	1,2	113,6	70,8	29,2	96,4	67,2	97,2	97,9	96,4

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Pampa Grande	82,8	81,0	84,7	9,7	49,8	31,9	7,8	0,7	0,1
Mairana	86,4	84,9	88,1	8,3	43,6	34,2	11,4	2,4	0,2
Quirusillas	83,7	80,9	86,9	8,5	37,3	41,4	11,3	1,2	0,3
Obispo Santiestevan									
Montero	86,7	86,3	87,1	4,7	27,3	46,1	18,1	3,2	0,7
Gral. Saavedra	85,4	83,6	87,3	8,9	44,3	37,6	7,3	1,6	0,2
Mineros	84,1	82,7	85,5	6,9	36,4	44,7	9,5	1,7	0,8
Fernández Alonso	84,3	81,9	86,9	9,4	36,0	42,9	10,0	1,3	0,5
San Pedro	84,2	80,3	88,5	7,9	34,7	45,9	9,8	1,3	0,4
Ñuño de Chávez									
Concepción	86,7	86,3	87,2	9,2	38,1	41,5	9,3	1,6	0,3
San Javier	85,3	84,8	85,9	9,2	38,8	41,5	7,8	2,5	0,3
San Ramón	83,9	81,9	85,9	7,4	39,1	44,2	8,4	0,9	0,1
San Julián	86,0	84,9	87,1	9,9	41,7	36,4	10,2	1,1	0,7
San Antonio de Lomerío	91,6	91,6	91,7	8,1	33,1	44,0	12,1	2,2	0,4
Cuatro Cañadas	78,0	77,3	78,8	7,9	45,6	37,4	7,6	1,1	0,4
Angel Sandoval									
San Matías	82,4	79,7	85,4	4,3	37,7	47,5	8,8	1,3	0,5
Manuel María Caballero									
Comarapa	86,7	86,4	87,1	10,8	48,3	27,6	10,6	2,3	0,3
Saipina	86,2	85,3	87,1	8,8	44,5	34,8	10,1	1,4	0,4
German Busch									
Puerto Suarez	84,7	82,1	87,7	2,5	21,7	58,6	13,6	3,0	0,6
Puerto Quijarro	84,1	83,4	84,9	3,3	22,5	60,4	11,5	1,8	0,6
Carmen Rivero Torrez	81,9	80,2	83,6	3,2	33,8	52,7	8,7	1,3	0,2
Guarayos									
Ascensión de Guarayos	86,4	86,3	86,6	4,7	40,4	43,5	9,3	1,5	0,7
Urubichá	90,0	90,4	89,6	4,0	43,2	42,5	8,3	1,7	0,3
El Puente	80,6	79,8	81,6	8,6	47,2	36,4	6,4	0,7	0,7
BENI	84,8	84,2	85,4	5,2	26,4	49,0	16,3	2,4	0,6
Cercado									
Trinidad	86,3	86,0	86,5	2,6	17,2	48,7	26,9	3,7	0,8
San Javier	80,2	80,9	79,3	4,2	38,6	48,0	7,3	1,3	0,6
Vaca Díez									
Riberalta	84,8	84,1	85,5	3,8	26,3	51,4	15,7	2,1	0,7
Guayaramerín	85,3	84,4	86,2	3,6	24,1	53,9	14,7	2,9	0,9
José Ballivián									
Reyes	85,2	84,4	86,1	5,2	30,0	51,6	11,1	1,7	0,3
San Borja	83,8	83,9	83,7	13,2	33,6	42,3	9,2	1,3	0,3
Santa Rosa	84,4	84,2	84,6	5,3	36,2	49,2	7,5	1,5	0,3
Rurrenabaque	85,1	84,0	86,3	5,5	26,1	52,8	13,1	1,9	0,6
Yacuma									
Santa Ana de Yacuma	85,1	85,4	84,7	8,7	31,3	44,2	11,0	4,3	0,5
Exaltación	79,3	78,2	80,4	8,5	37,5	47,8	4,6	0,8	0,7
Moxos									
San Ignacio	85,6	85,4	85,8	10,2	35,8	40,5	11,8	1,3	0,4
Marban									
Loreto	79,2	79,1	79,2	7,5	39,4	41,8	9,8	1,2	0,2
San Andrés	82,6	80,6	84,9	6,4	41,2	44,3	7,4	0,5	0,1
Mamore									
San Joaquín	78,2	74,8	82,1	3,6	31,9	51,7	11,1	1,2	0,5
San Ramón	85,9	86,2	85,6	5,8	33,5	48,3	10,3	1,6	0,5
Puerto Siles	82,8	80,7	85,5	7,9	35,8	45,2	10,5	0,6	0,0
Itenez									
Magdalena	87,1	86,9	87,3	4,8	27,4	52,7	12,8	1,7	0,6

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Pampa Grande	6,4	6,7	6,0	64,9	30,8	4,3	0,0
Mairana	7,2	7,5	6,9	74,7	22,9	2,3	0,1
Quirusillas	7,6	7,5	7,7	75,0	22,5	2,5	0,0
Obispo Santiestevan							
Montero	9,2	9,5	8,8	86,3	11,1	2,6	0,0
Gral. Saavedra	6,8	7,0	6,6	77,2	20,7	2,0	0,1
Mineros	7,8	8,0	7,5	84,0	12,8	3,2	0,0
Fernández Alonso	7,4	7,8	7,0	79,9	18,2	1,9	0,1
San Pedro	7,7	8,0	7,3	82,0	15,1	3,0	0,0
Ñuño de Chávez							
Concepción	7,3	7,7	6,8	68,5	30,2	1,2	0,1
San Javier	7,1	7,2	7,0	76,1	23,0	0,9	0,0
San Ramón	7,4	7,7	7,1	81,3	17,2	1,5	0,1
San Julián	6,9	7,2	6,5	73,2	23,9	2,7	0,2
San Antonio de Lomerío	7,8	8,6	7,0	50,4	49,2	0,4	0,0
Cuatro Cañadas	6,8	7,2	6,3	79,8	17,6	2,7	0,0
Angel Sandoval							
San Matías	7,8	8,1	7,6	60,6	35,2	4,1	0,1
Manuel María Caballero							
Comarapa	6,5	7,0	6,1	73,5	24,8	1,7	0,1
Saipina	7,0	7,3	6,6	70,1	25,4	4,3	0,2
German Busch							
Puerto Suarez	9,6	9,8	9,4	85,5	12,5	2,0	0,0
Puerto Quijarro	9,4	9,8	8,9	86,2	11,2	2,5	0,0
Carmen Rivero Torrez	8,2	8,5	7,9	70,0	28,8	1,1	0,1
Guarayos							
Ascensión de Guarayos	7,7	8,0	7,3	74,5	23,1	2,2	0,2
Urubichá	7,6	8,2	7,0	56,7	38,7	4,5	0,1
El Puente	6,6	6,9	6,2	70,7	26,8	2,4	0,1
BENI	9,1	9,4	8,8	74,3	23,2	2,4	0,1
Cercado							
Trinidad	10,7	11,0	10,4	85,1	12,9	1,9	0,1
San Javier	7,4	7,5	7,2	68,9	28,3	2,8	0,0
Vaca Díez							
Riberalta	9,2	9,4	8,9	75,7	21,7	2,6	0,0
Guayaramerín	9,4	9,6	9,2	81,8	15,9	2,2	0,1
José Ballivián							
Reyes	8,5	8,8	8,3	65,9	31,7	2,3	0,0
San Borja	7,4	7,8	6,9	56,5	41,2	2,3	0,0
Santa Rosa	7,8	8,2	7,4	66,0	31,8	2,1	0,0
Rurrenabaque	8,9	9,4	8,5	68,9	28,9	2,1	0,0
Yacuma							
Santa Ana de Yacuma	8,2	8,4	7,9	69,1	27,7	3,2	0,0
Exaltación	7,2	7,3	7,0	59,0	37,9	3,1	0,0
Moxos							
San Ignacio	7,5	7,8	7,1	59,0	37,7	3,3	0,0
Marban							
Loreto	7,4	7,6	7,1	49,1	45,3	5,6	0,0
San Andrés	7,3	7,6	6,9	68,0	28,7	3,3	0,0
Mamore							
San Joaquín	8,7	8,8	8,5	78,2	20,9	0,9	0,0
San Ramón	8,1	8,2	8,1	81,7	16,6	1,6	0,0
Puerto Siles	7,6	7,7	7,4	66,9	31,5	1,7	0,0
Itenez							
Magdalena	8,9	9,1	8,6	70,6	26,7	2,7	0,0

Departamento/Municipio	Tasa anual de crecimiento intercensal 2001-2012 (%)	Índice de masculinidad	Participación poblacional por área geográfica		Porcentaje de población inscrita en el registro civil	Porcentaje de población con cedula de identidad	Tasa de alfabetismo de la población de 15 años o más		
			Urbana	Rural			Total	Hombre	Mujer
Baures	1,1	138,3	35,7	64,3	97,6	81,2	96,8	97,9	95,0
Huacaraje	0,9	126,9	49,9	50,1	97,3	69,9	97,6	98,8	95,9
PANDO	6,6	117,9	48,7	51,3	97,2	74,8	97,8	98,3	97,2
Nicolás Suárez									
Cobija	6,5	107,6	95,4	4,6	98,9	81,4	98,9	99,3	98,4
Porvenir	6,8	121,1	55,2	44,8	97,8	80,9	98,0	98,1	97,8
Bolpebra	5,3	135,4	0,0	100,0	93,0	72,0	92,3	92,9	91,3
Bella Flor	4,7	135,3	0,0	100,0	92,7	72,3	94,9	94,9	94,9
Manuripi									
Puerto Rico	4,0	127,4	43,8	56,2	96,0	75,3	97,7	98,7	96,2
San Pedro	9,1	121,2	0,0	100,0	93,0	58,3	95,6	95,7	95,6
Filadelfia	5,4	135,3	0,0	100,0	96,6	73,4	96,7	97,6	95,4
Madre de Dios									
Puerto Gonzales Moreno	6,8	117,9	0,0	100,0	96,7	69,3	98,0	98,8	97,0
San Lorenzo	7,1	116,7	0,0	100,0	96,6	66,9	96,8	97,7	95,6
Sena	11,6	117,1	31,3	68,7	96,9	66,7	96,7	97,5	95,6
Abuna									
Santa Rosa	1,2	151,3	0,0	100,0	95,4	75,7	96,5	96,5	96,3
Ingavi	5,4	135,9	0,0	100,0	92,9	60,9	97,5	98,5	95,9
Federico Román									
Nueva Esperanza	9,2	162,1	0,0	100,0	96,9	65,6	97,7	98,7	95,7
Villa Nueva - Loma Alta	9,2	117,3	0,0	100,0	96,5	58,2	97,3	98,0	96,2
Santos Mercado	12,9	150,3	0,0	100,0	94,8	60,3	98,1	98,9	96,8

Departamento/Municipio	Tasa de asistencia escolar de población de 6 a 19 años			Porcentaje de población de 19 años o más por nivel de instrucción alcanzado					
	Total	Hombre	Mujer	Ninguno	Primaria	Secundaria	Superior	Instituto	Otro
Baures	79,9	74,7	86,6	5,2	30,0	53,8	9,6	1,3	0,1
Huacaraje	81,4	81,3	81,6	4,2	32,4	52,5	9,9	0,8	0,3
PANDO	82,2	80,4	84,3	4,8	26,4	50,0	16,5	2,0	0,5
Nicolás Suárez									
Cobija	82,6	80,0	85,4	2,4	17,4	50,5	25,6	3,5	0,6
Porvenir	85,9	85,9	86,0	4,2	28,9	54,1	11,5	1,1	0,3
Bolpebra	79,4	80,3	78,5	11,8	34,0	42,2	10,6	1,2	0,1
Bella Flor	70,3	68,7	72,2	9,1	33,5	44,4	12,0	0,8	0,2
Manuripi									
Puerto Rico	79,9	72,4	89,6	4,6	32,2	47,9	14,4	0,7	0,2
San Pedro	84,1	85,0	83,2	15,0	32,1	46,7	5,8	0,3	0,1
Filadelfia	82,7	83,1	82,4	7,9	39,1	45,3	7,0	0,3	0,4
Madre de Dios									
Puerto Gonzales Moreno	84,1	83,8	84,4	4,5	29,8	55,2	9,4	0,6	0,4
San Lorenzo	86,4	85,0	88,0	8,0	34,8	47,8	8,4	0,8	0,2
Sena	81,5	81,0	82,0	6,3	37,2	50,3	5,2	0,4	0,5
Abuna									
Santa Rosa	74,1	72,5	76,2	6,3	34,9	47,8	9,7	0,7	0,6
Ingavi	75,0	70,9	80,3	4,5	37,7	51,8	5,4	0,6	0,0
Federico Román									
Nueva Esperanza	77,3	76,9	77,7	7,5	30,5	54,6	6,1	1,0	0,2
Villa Nueva - Loma Alta	85,3	85,1	85,6	6,3	38,9	47,7	6,1	0,9	0,2
Santos Mercado	78,1	77,0	79,5	4,6	36,8	52,0	5,6	0,9	0,2

Departamento/Municipio	Años promedio de estudio de la población de 19 años o más			Porcentaje de población femenina de 15 años o más por lugar de atención del último parto			
	Total	Hombre	Mujer	Establecimiento de salud	Domicilio	En otro lugar	Sin especificar
Baures	8,3	8,7	7,8	70,0	27,7	2,3	0,0
Huacaraje	8,5	8,9	8,0	69,8	26,1	4,1	0,0
PANDO	9,2	9,4	8,9	74,3	23,6	2,1	0,0
Nicolás Suárez							
Cobija	10,7	11,1	10,3	84,8	13,2	2,1	0,0
Porvenir	8,7	8,7	8,7	80,0	18,7	1,3	0,0
Bolpebra	7,6	7,8	7,2	72,7	25,2	2,0	0,0
Bella Flor	7,9	8,1	7,6	73,6	22,8	3,6	0,0
Manuripi							
Puerto Rico	8,6	9,1	7,9	67,1	30,7	2,1	0,1
San Pedro	6,9	6,9	6,8	41,1	54,0	4,9	0,0
Filadelfia	7,3	7,4	7,1	64,3	34,1	1,6	0,0
Madre de Dios							
Puerto Gonzales Moreno	8,4	8,7	8,2	62,0	35,9	2,0	0,1
San Lorenzo	7,6	7,9	7,3	56,3	41,0	2,7	0,0
Sena	7,4	7,8	6,9	56,1	41,1	2,9	0,0
Abuna							
Santa Rosa	7,7	8,0	7,3	76,6	23,0	0,5	0,0
Ingavi	7,6	8,0	6,9	65,0	34,0	1,0	0,0
Federico Román							
Nueva Esperanza	8,0	8,2	7,5	73,3	25,3	1,3	0,0
Villa Nueva - Loma Alta	7,4	7,8	7,0	62,7	35,1	2,3	0,0
Santos Mercado	7,6	8,0	6,8	69,9	29,1	1,1	0,0

Salud

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Coertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	CHUQUISACA	Sucre	Porcentaje		99.41	95.83	93.75	88.66	89.19	90.65	82.17	88.62	88.01	
		Yotala	Porcentaje		120.77	98.82	99.20	96.73	94.03	77.86	84.00	84.00	75.50	76.82
		Poroma	Porcentaje		116.89	129.08	112.58	122.62	102.55	104.95	105.05	105.05	98.09	90.71
		Azurduy	Porcentaje		96.16	86.33	84.36	93.53	90.53	83.52	83.52	70.97	60.93	66.08
		Tarvita	Porcentaje		90.69	81.04	91.30	87.66	76.62	83.49	63.68	62.18	74.06	52.76
		Zudáñez	Porcentaje		101.87	77.57	76.45	81.89	86.22	93.78	77.06	77.06	73.39	64.89
		Presto	Porcentaje		74.92	76.88	101.89	77.14	76.57	74.57	59.98	59.98	57.71	57.78
		Mojocoya	Porcentaje		87.02	68.82	76.92	69.78	51.85	62.17	70.59	70.59	56.61	54.88
		Iola	Porcentaje		112.76	99.41	86.40	84.55	83.75	83.65	53.04	53.04	57.94	53.36
		Padilla	Porcentaje		79.71	81.89	69.90	66.49	63.92	69.73	62.04	62.04	63.89	58.20
		Tomina	Porcentaje		95.41	88.12	75.50	77.81	84.11	90.31	80.14	80.14	67.50	75.01
		Sopachuy	Porcentaje		94.65	83.06	84.23	80.00	80.39	83.14	56.38	40.27	42.91	41.62
		Alcala	Porcentaje		56.30	49.62	53.44	63.85	56.07	84.73	66.26	66.26	54.20	61.61
		El Villar	Porcentaje		72.67	78.62	68.09	71.53	80.61	84.73	65.31	65.31	59.43	70.48
		Monteagudo	Porcentaje		98.64	75.95	73.22	73.78	64.32	63.17	84.25	84.25	87.62	82.08
		Huacareta	Porcentaje		85.84	94.15	96.23	89.74	90.03	90.83	87.41	87.41	72.28	72.05
		Tarabuco	Porcentaje		104.54	101.31	102.08	96.97	97.68	67.93	54.54	54.54	45.96	53.77
		Yampareez	Porcentaje		96.08	87.17	77.88	72.64	69.05	70.76	65.10	65.10	61.52	64.82
		Camargo	Porcentaje		81.54	68.90	69.45	81.27	93.67	92.43	91.95	91.95	82.26	93.25
		San Lucas	Porcentaje		99.44	93.47	100.00	96.96	92.35	103.27	95.41	95.41	88.86	76.58
Incahuasi	Porcentaje		94.41	93.17	104.49	104.42	98.44	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	100.01		
Villa Charcas	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	94.43	94.43	76.37	74.01	81.00	
Villa Serrano	Porcentaje		91.51	93.52	89.02	86.98	96.53	74.32	89.48	89.48	62.68	55.12	75.46	
Camataqui (C. Villa Abecia)	Porcentaje		106.54	86.67	85.29	80.20	74.86	98.55	103.33	97.74	91.33	91.33	96.24	
Culpina	Porcentaje		107.03	104.07	108.20	110.86	90.35	82.55	62.51	62.51	69.58	57.37		
Las Carreras	Porcentaje		89.17	77.12	88.79	90.35	82.55	62.51	49.06	49.06	50.07	50.07		
Villa Yaca Guzmán (Miyuyupampa)	Porcentaje		89.54	84.54	85.45	74.28	67.87	59.19	55.99	55.99	50.07	50.07		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
				Porcentaje	91,34	100,91	104,43	105,79	108,81	111,59	103,67	99,50
Yotala	Porcentaje	67,31	66,95	62,17	57,02	60,62	66,30	48,87	49,55		
Poroma	Porcentaje	90,11	80,56	83,25	72,68	70,41	62,26	58,21	57,04		
Azurduy	Porcentaje	66,48	89,69	79,15	87,45	82,14	81,45	86,53	76,03		
Tarvita	Porcentaje	49,23	87,18	69,74	78,07	73,89	76,20	82,62	70,06		
Zudáñez	Porcentaje	54,64	45,88	43,68	45,29	52,55	53,85	47,97	40,96		
Presto	Porcentaje	49,78	55,12	58,09	56,11	56,44	39,60	41,58	34,98		
Mojochoya	Porcentaje	65,12	64,65	58,67	68,04	70,31	73,54	62,03	58,38		
Iola	Porcentaje	45,46	81,77	81,91	78,92	78,02	80,45	69,32	68,79		
Padilla	Porcentaje	61,73	72,94	73,91	80,00	60,89	73,88	66,80	66,53		
Tomina	Porcentaje	61,10	89,47	83,01	86,76	90,05	87,37	73,85	73,58		
Sopachuy	Porcentaje	61,79	88,33	67,42	72,73	74,86	79,31	48,84	64,53		
Alica	Porcentaje	49,85	40,50	53,33	45,76	58,12	42,24	44,35	30,70		
El Villar	Porcentaje	50,89	52,73	64,22	62,62	75,47	57,14	63,11	60,78		
Monteagudo	Porcentaje	68,07	96,64	87,16	82,48	81,71	87,14	85,22	79,76		
Huacareta	Porcentaje	81,49	104,37	92,12	106,03	102,05	106,77	96,81	82,80		
Tarabuco	Porcentaje	71,22	78,90	83,66	72,46	82,83	72,75	64,23	61,90		
Yamparaez	Porcentaje	40,69	49,19	48,99	51,84	53,09	41,08	48,12	42,02		
Camargo	Porcentaje	60,43	77,75	85,60	80,10	73,49	70,87	75,53	61,94		
San Lucas	Porcentaje	70,55	94,37	93,29	80,64	78,96	78,55	74,13	77,09		
Incahuasi	Porcentaje	77,70	95,94	99,37	89,62	82,33	74,60	66,13	80,13		
Villa Charcas	Porcentaje	97,56	93,69	81,22	79,39	76,02	72,56	68,64	67,27		
Villa Serrano	Porcentaje	86,22	83,58	77,86	69,03	76,60	69,85	65,64	61,87		
Camataqui (C. Villa Abecía)	Porcentaje	66,07	77,91	56,98	65,12	52,33	54,65	46,51	40,70		
Culpina	Porcentaje	104,34	106,44	109,05	91,80	103,55	94,75	72,29	78,64		
Las Carreras	Porcentaje	59,93	70,30	62,00	56,59	90,91	83,67	52,58	47,42		
Villa Vaca Guzmán (Muyupampa)	Porcentaje	59,87	93,31	96,20	88,09	88,84	88,31	84,78	77,29		

CHUQUISACA
Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Coertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	CHUQUISACA	Huacaya (Villa de Huacaya)	Porcentaje		88.84	76.74	71.76	77.65	97.21	70.61	55.12	52.62	63.16		
		Machareti	Porcentaje		83.52	78.91	79.42	68.46	70.33	69.02	66.44	61.80	53.98		
		La Paz	Porcentaje		83.87	74.23	86.58	80.35	80.50	79.76	82.61	82.44	80.97		
		Paica	Porcentaje		77.19	74.87	95.24	88.33	77.81	92.24	91.27	98.98	81.52		
		Mecapaca	Porcentaje		80.00	78.37	88.16	86.07	99.51	85.15	87.39	76.48	75.86		
	LA PAZ	Achocalla	Porcentaje		76.81	83.62	91.81	83.58	70.67	78.81	91.60	88.44	88.44	64.27	
		El Alto	Porcentaje		88.27	87.09	112.92	96.51	93.42	92.11	86.61	91.76	91.76	78.82	
		Achacachi	Porcentaje		82.96	65.69	70.90	67.06	65.85	74.33	80.77	78.81	78.81	75.95	
		Ancoraimas	Porcentaje		77.87	79.05	84.87	84.23	82.03	90.98	91.48	88.48	88.48	80.89	
		Chua Cocan.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	
		Huarina	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	45.67	
		Santiago de Huata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	67.86	
		Huatajata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00
		Coro Coro	Porcentaje		62.21	60.33	61.54	60.74	51.13	50.75	58.49	53.39	53.39	58.20	
		Caquiaviri	Porcentaje		57.95	60.86	68.85	61.84	55.44	57.99	60.31	53.86	53.86	51.76	
		Calacoto	Porcentaje		60.44	70.48	74.56	53.28	51.77	44.92	51.88	53.19	53.19	41.90	
		Comanche	Porcentaje		87.50	63.83	88.04	97.78	60.70	78.88	52.10	79.81	79.81	62.88	
		Charaña	Porcentaje		102.86	92.86	85.71	100.00	70.98	76.72	85.41	82.32	82.32	60.34	
		Waldo Ballivian	Porcentaje		97.62	100.00	93.02	102.27	77.50	75.95	73.94	69.50	69.50	81.30	
		Nazacara de Pacejes	Porcentaje		242.86	185.71	137.50	75.00	11.21	75.65	112.22	138.25	138.25	76.30	
Santiago de Calleja	Porcentaje		75.61	83.98	62.14	42.44	43.58	38.93	53.16	64.75	64.75	53.25			
Puerto Acosta	Porcentaje		73.81	69.20	75.70	70.87	79.54	69.84	85.72	73.07	73.07	60.92			
Mocomoco	Porcentaje		97.31	101.20	107.27	109.79	100.42	102.42	94.74	97.49	97.49	80.37			
Puerto Carabuco	Porcentaje		65.22	63.70	76.44	73.25	93.53	96.64	90.02	68.87	68.87	74.31			
Humanata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	34.59		
Escoma	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	90.00		
Chuma	Porcentaje		51.16	55.60	57.91	39.19	42.23	43.41	42.10	37.76	37.76	125.06			
Ayala	Porcentaje		72.52	83.76	81.60	72.40	68.22	58.98	58.93	46.38	46.38	32.95			

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	CHUQUISACA	Huacaya (Villa de Huacaya)	Porcentaje		70,53	77,78	132,26	111,48	118,03	85,00	81,36	59,32
		Machareti	Porcentaje		68,70	101,09	94,48	105,03	94,92	100,00	93,64	83,04
		La Paz	Porcentaje		77,43	89,94	90,80	91,84	92,53	87,29	79,92	79,98
		Paipa	Porcentaje		88,04	85,14	92,82	108,07	113,62	110,50	102,65	104,42
		Mecapaca	Porcentaje		78,84	70,33	62,65	60,35	61,45	52,01	51,00	58,47
	LA PAZ	Achocalla	Porcentaje		54,83	50,86	47,08	64,92	77,97	72,67	69,66	73,24
		El Alto	Porcentaje		82,17	100,23	103,84	99,45	100,66	100,85	93,90	96,04
		Achacachi	Porcentaje		66,38	84,31	76,27	64,04	60,89	58,43	51,14	49,40
		Ancoraimes	Porcentaje		80,94	85,92	98,90	89,59	77,65	83,08	79,61	63,35
		Chua Cocan.d.	Porcentaje		0,00	0,00	33,01	47,00	55,10	54,74	81,52	56,67
		Huarina	Porcentaje		52,17	52,10	64,46	49,39	52,15	53,70	53,75	47,17
		Santiago de Huata	Porcentaje		58,18	87,22	73,18	50,56	43,50	40,11	35,43	33,14
		Huatajata	Porcentaje		0,00	0,00	72,29	50,60	46,99	35,71	19,05	52,38
		Coro Coro	Porcentaje		66,73	63,27	65,45	57,48	59,13	60,89	52,55	58,64
		Caquiaviri	Porcentaje		58,94	45,31	43,83	56,54	38,94	41,86	30,10	45,45
		Calacoto	Porcentaje		41,16	40,38	40,58	37,56	33,50	34,33	26,13	32,49
		Comanche	Porcentaje		90,36	64,63	62,96	50,00	51,90	55,13	38,96	41,56
		Charaña	Porcentaje		58,39	41,18	42,65	41,18	49,25	38,81	38,81	39,39
		Waldo Ballivián	Porcentaje		92,28	30,19	33,64	32,71	37,38	40,19	33,96	32,08
		Nazacara de Pacajes	Porcentaje		104,19	92,31	76,92	69,23	61,54	53,85	61,54	107,69
Santiago de Callapa	Porcentaje		52,89	58,71	54,97	31,76	33,79	38,03	41,73	40,44		
Puerto Acosta	Porcentaje		61,99	115,90	106,84	94,78	79,20	75,23	60,55	71,16		
Mocomoco	Porcentaje		94,24	85,80	83,49	73,77	67,91	59,12	58,92	53,85		
Puerto Carabuco	Porcentaje		60,01	82,85	75,91	73,40	72,16	73,33	70,97	72,53		
Humanata	Porcentaje		29,05	74,34	55,86	56,88	71,96	46,23	59,62	42,16		
Escoma	Porcentaje		80,75	59,87	62,67	53,74	46,21	38,46	41,84	48,20		
Chuma	Porcentaje		153,74	75,31	70,71	72,22	60,00	62,83	54,95	55,71		
Ayata	Porcentaje		33,26	116,29	88,07	95,40	83,14	73,10	67,46	59,52		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Coertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	LA PAZ	Aucapata	Porcentaje		77.70	78.91	96.55	94.37	105.48	92.83	90.94	87.40	22.47	
		Sorata	Porcentaje		81.00	71.25	76.73	68.26	90.00	89.50	95.28	91.93	410.65	
		Guinay	Porcentaje		90.51	82.91	87.03	85.33	89.08	84.80	81.38	98.09	99.18	44.75
		Tacacoma	Porcentaje		86.96	56.16	62.63	64.25	77.48	72.22	64.92	78.79	79.88	49.15
		Quiabuya	Porcentaje		86.21	79.55	105.68	85.23	72.22	61.07	89.05	102.36	98.80	76.07
		Combaya	Porcentaje		75.58	63.53	46.99	43.90	61.07	112.61	118.78	120.51	115.43	330.02
		Tiupan.d.	Porcentaje		78.00	74.04	86.25	107.09	112.61	115.21	115.51	105.92	117.29	172.93
		Mapiri	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	98.72	115.21	86.13	97.71	95.68	89.25	65.50
		Teoponte	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	87.01	86.13	96.79	97.33	99.38	93.27	176.03
		Apolo	Porcentaje		81.74	82.35	88.19	101.85	75.26	93.03	89.92	99.01	91.64	33.28
		Pelechuco	Porcentaje		83.33	71.35	85.34	89.85	88.35	83.74	82.03	77.41	70.25	11.57
		Viacha	Porcentaje		74.40	63.60	80.47	89.85	88.35	83.74	82.03	77.41	70.25	11.57
		Guaqui	Porcentaje		62.90	68.25	75.52	70.62	67.12	89.98	91.49	92.60	101.59	152.03
		Tiawanacu	Porcentaje		70.52	61.95	75.17	88.89	109.49	102.10	102.47	100.27	37.42	37.42
		Desaguadero	Porcentaje		90.91	75.21	90.16	88.89	45.22	47.13	56.91	45.70	35.67	50.43
		San Andrés de Machaca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	70.69	70.82	71.76	66.65	61.31	52.85	29.21
		Jesús de Machaca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	58.82	44.88	83.52	92.35	74.61	70.85	92.71
		Taraco	Porcentaje		92.83	69.85	75.58	47.92	64.88	82.03	74.53	74.25	66.82	36.25
		Luribay	Porcentaje		54.32	68.21	66.84	44.62	36.70	43.74	84.06	77.85	69.12	125.03
		Sapahaqui	Porcentaje		69.92	64.44	78.42	55.20	44.62	36.70	43.74	84.06	77.85	69.12
Yaco	Porcentaje		86.96	55.83	55.20	44.62	36.70	43.74	84.06	77.85	69.12	125.03		
Malla	Porcentaje		94.40	80.65	78.07	85.09	79.35	83.23	70.70	75.58	65.77	78.98		
Caïroma	Porcentaje		62.10	63.62	70.94	68.65	83.23	90.48	97.51	99.29	91.55	34.83		
Inquisivi	Porcentaje		78.66	91.53	75.11	62.45	83.62	96.23	95.95	104.96	111.19	92.19		
Quime	Porcentaje		79.52	84.45	83.62	92.45	95.71	85.49	99.76	65.51	65.51	22.19		
Cajuata	Porcentaje		85.39	79.84	78.23	92.45	95.71	85.49	99.76	65.51	65.51	22.19		
Colquiri	Porcentaje		74.43	74.43	74.43	63.47	72.16	53.05	53.05	53.05	53.05	22.19		
Ichoca	Porcentaje		74.43	74.43	74.43	63.47	72.16	53.05	53.05	53.05	53.05	22.19		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
LA PAZ Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	Aucapata	Porcentaje		23,65	64,66	82,61	76,52	63,16	69,91	50,89	61,26
	Sorata	Porcentaje		391,15	88,66	89,68	78,14	72,27	60,93	61,13	57,69
	Guinay	Porcentaje		50,87	96,78	117,04	110,61	111,61	107,77	97,39	101,96
	Tacacoma	Porcentaje		33,94	68,02	87,21	64,53	83,63	74,85	74,12	73,53
	Quiabaja	Porcentaje		45,69	114,04	133,93	92,73	107,41	115,09	103,77	94,23
	Combaya	Porcentaje		73,16	89,74	80,77	70,51	60,26	55,13	23,38	32,47
	Tipuan.d.	Porcentaje		340,49	124,29	126,32	121,74	108,25	94,61	82,18	74,13
	Mapiri	Porcentaje		194,63	122,26	126,37	119,59	121,11	113,19	121,33	125,61
	Teoponte	Porcentaje		78,35	125,90	114,72	127,04	146,94	132,82	115,98	96,37
	Apolo	Porcentaje		193,84	96,25	93,69	87,85	84,07	86,59	77,83	60,43
	Pelechuco	Porcentaje		31,29	113,99	111,27	98,58	99,29	110,07	97,83	97,08
	Viacha	Porcentaje		652,13	70,83	69,08	73,60	78,24	73,64	69,65	73,07
	Guaqui	Porcentaje		10,53	71,24	67,76	70,67	62,16	72,60	70,83	57,04
	Tiawanacu	Porcentaje		156,06	101,95	115,69	92,89	81,27	78,31	72,47	74,69
	Desaguadero	Porcentaje		32,48	68,49	64,63	75,51	57,14	69,39	69,39	52,05
	San Andrés de Machaca	Porcentaje		59,60	48,46	46,88	42,86	51,61	48,36	44,17	46,22
	Jesús de Machaca	Porcentaje		140,84	70,35	60,51	59,49	57,98	54,93	54,00	57,91
	Taraco	Porcentaje		17,59	41,01	44,20	47,79	50,37	45,86	49,62	55,38
	Luribay	Porcentaje		101,68	64,96	54,27	58,97	69,23	57,26	61,37	55,36
	Sapahaqui	Porcentaje		69,89	58,56	46,74	70,16	49,22	70,75	60,16	56,63
Yaco	Porcentaje		39,71	91,56	98,69	86,09	83,33	76,35	87,76	86,30	
Malla	Porcentaje		26,69	33,33	34,55	39,64	35,71	21,24	44,74	44,35	
Carioma	Porcentaje		136,99	90,42	80,93	79,74	88,55	74,89	82,57	85,51	
Inquisivi	Porcentaje		82,13	74,60	79,87	77,05	67,88	74,92	74,66	93,52	
Quime	Porcentaje		37,66	118,39	113,22	106,36	90,75	95,35	92,44	71,35	
Cajuta	Porcentaje		90,58	92,24	93,67	95,07	100,00	94,69	82,89	87,77	
Colquiri	Porcentaje		278,45	119,08	128,71	106,13	90,39	104,22	71,82	87,72	
Ichoca	Porcentaje		16,49	53,89	47,59	43,64	39,02	37,42	36,42	43,75	

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Coertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	LA PAZ	Licomia Pampa	Porcentaje		69.66	67.03	64.84	65.93	61.56	51.80	45.60	44.75	15.97
		Chulumán.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		70.90	58.98	66.74	74.32	85.02	82.90	87.73	97.49	437.23
		Irupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		75.89	65.74	74.50	76.81	88.56	78.88	91.12	90.44	62.86
		Yanaachi	Porcentaje		51.09	63.97	74.81	78.95	76.90	59.36	77.70	70.69	29.40
		Palos Blancos	Porcentaje		102.37	91.95	111.07	101.39	98.56	97.01	108.65	100.40	507.30
		La Asunta	Porcentaje		75.00	102.75	111.93	113.32	113.12	121.51	125.36	137.46	154.76
		Pucaran.d.	Porcentaje		82.15	71.61	78.34	73.42	80.96	76.32	76.49	83.83	70.77
		Laja	Porcentaje		66.13	58.99	69.82	78.94	82.68	83.79	87.22	88.22	46.07
		Batallas	Porcentaje		84.71	62.90	68.22	60.69	68.71	67.66	77.37	73.59	87.38
		Puerto Pérez	Porcentaje		93.72	75.73	75.49	64.68	62.87	61.61	66.76	65.64	21.01
		Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		81.93	72.00	73.99	65.20	58.74	69.24	54.26	52.17	209.50
		Urnala	Porcentaje		58.72	72.08	61.51	47.53	52.14	58.03	48.69	72.67	18.22
		Ayo Ayo	Porcentaje		108.02	69.19	81.99	71.77	68.31	81.47	72.98	76.37	41.99
		Calamarca	Porcentaje		81.72	86.47	78.48	66.93	62.50	63.45	64.71	56.28	117.81
		Patacamaya	Porcentaje		73.10	74.20	77.39	64.75	70.22	50.50	63.26	70.24	100.69
		Colquencha	Porcentaje		73.79	83.46	71.54	50.76	46.42	61.03	52.16	56.61	21.88
		Collana	Porcentaje		45.05	48.94	44.79	43.43	36.92	29.44	29.08	31.56	14.15
		Coroico	Porcentaje		86.80	86.96	94.52	94.56	96.11	82.97	81.88	87.52	271.98
		Coripata	Porcentaje		88.99	86.48	97.80	95.27	104.72	110.54	103.11	99.82	85.82
		Ixiamas	Porcentaje		62.84	51.98	54.66	82.79	83.07	68.83	70.05	74.90	64.53
		San Buena Ventura	Porcentaje		80.42	77.24	76.89	83.92	89.85	88.46	86.04	96.69	88.97
		Gral. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje		84.12	80.94	93.82	92.60	84.07	77.28	87.33	91.49	92.27
		Curva	Porcentaje		80.72	87.06	107.95	95.51	77.14	90.84	84.60	71.10	26.96
Copacabana	Porcentaje		89.04	70.42	81.25	72.78	91.61	82.53	81.30	88.46	294.89		
San Pedro de Tiquina	Porcentaje		83.22	67.11	58.39	61.49	45.25	56.81	54.35	67.53	22.85		
Tito Yupanqui (Parquiujio)	Porcentaje		50.00	56.14	42.37	42.62	51.12	44.49	23.47	16.98	12.44		
San Pedro de Curahuara	Porcentaje		65.35	65.53	56.20	62.50	37.50	29.91	51.71	39.28	136.89		
Papel Pampa	Porcentaje		84.57	71.75	67.04	66.11	48.34	69.10	63.17	55.06	30.16		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	LA PAZ	Licomra Pampa	Porcentaje		21,00	38,26	27,83	44,74	43,86	34,51	33,04	30,63	
		Chulumani.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		493,63	101,08	111,41	94,24	95,09	89,00	75,70	88,00	88,00
		Inupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		52,98	54,55	74,52	70,49	73,30	73,30	73,57	79,02	70,84
		Yanaacachi	Porcentaje		36,00	65,67	74,45	79,86	62,68	69,44	64,63	38,67	106,03
		Palos Blancos	Porcentaje		545,71	114,42	113,63	102,31	110,60	115,44	110,87	110,87	106,03
		La Asunta	Porcentaje		179,17	118,93	121,68	118,67	123,18	122,84	110,53	110,53	103,90
		Pucarani.d.	Porcentaje		80,07	94,15	90,59	86,13	94,71	87,44	82,64	86,01	86,01
		Laja	Porcentaje		51,03	59,42	56,89	60,82	54,79	62,20	54,26	54,26	62,95
		Batalias	Porcentaje		82,60	103,53	88,09	86,40	73,99	83,48	72,81	86,46	66,46
		Puerto Pérez	Porcentaje		20,43	57,56	57,65	54,44	65,27	46,39	46,34	49,08	49,08
		Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		236,24	59,94	49,85	55,25	51,56	46,93	46,97	40,58	40,58
		Umala	Porcentaje		15,08	72,49	68,48	69,44	81,71	80,59	68,67	61,11	61,11
		Ayo Ayo	Porcentaje		41,71	89,63	93,87	86,96	76,88	84,18	67,95	72,73	72,73
		Calamarca	Porcentaje		117,53	90,08	85,71	83,53	73,31	85,83	74,59	75,83	75,83
		Patacamaya	Porcentaje		110,19	83,99	95,60	108,46	96,16	93,75	87,61	90,13	90,13
		Colquenchu	Porcentaje		29,84	81,73	74,88	78,74	70,87	79,02	84,80	71,08	71,08
		Collana	Porcentaje		14,77	40,19	33,65	37,25	48,00	42,86	43,75	52,13	52,13
		Corico	Porcentaje		272,03	75,00	75,68	66,75	74,75	61,94	62,91	68,26	68,26
		Coripata	Porcentaje		92,58	91,24	84,87	101,11	94,72	93,06	91,39	94,15	94,15
		Ixiamas	Porcentaje		71,52	87,88	108,16	95,90	94,33	116,58	97,38	103,68	103,68
		San Buena Ventura	Porcentaje		90,91	131,69	119,67	137,70	117,58	129,67	128,18	106,11	106,11
		Graí. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje		86,40	76,28	80,15	71,48	77,53	61,89	59,16	51,92	51,92
		Curva	Porcentaje		20,41	68,12	65,22	75,71	65,71	65,71	66,20	47,89	47,89
		Copacabana	Porcentaje		258,96	79,94	74,60	77,92	58,03	58,61	65,89	64,53	64,53
		San Pedro de Tiquina	Porcentaje		26,80	62,50	59,52	65,85	45,45	49,15	54,31	55,26	55,26
		Tito Yupanqui (Parquiujio)	Porcentaje		13,81	12,21	11,45	14,62	10,08	14,84	7,87	11,90	11,90
San Pedro de Curahuara	Porcentaje		138,99	45,99	46,49	44,26	60,22	48,04	50,28	42,86	42,86		
Papel Pampa	Porcentaje		31,07	68,89	67,35	57,53	56,55	51,39	42,66	52,82	52,82		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
LA PAZ		Chacarilla	Porcentaje		11.63	40.91	97.78	66.67	46.00	37.29	30.58	41.61	13.55		
		Santiago de Machaca	Porcentaje		79.12	79.35	80.43	81.32	73.44	66.28	86.94	83.93	83.93	122.46	
		Catacora	Porcentaje		55.26	57.50	51.16	42.22	44.99	54.33	23.09	29.64	29.64	20.22	
		Caranavi	Porcentaje		82.98	79.71	82.41	88.62	92.46	91.25	91.79	92.52	92.52	2,362.57	
		Alto Beni.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	16.62	
		Cochabamba	Porcentaje		109.67	97.16	98.96	101.16	102.34	104.39	108.80	112.98	112.98	109.57	
		Alquile	Porcentaje		70.56	57.20	60.76	58.32	58.15	59.03	60.33	60.33	60.33	54.26	
		Pasorapa	Porcentaje		72.89	58.79	58.86	61.04	52.08	49.69	47.81	45.74	45.74	31.32	
		Omoreque	Porcentaje		78.18	90.05	85.59	87.84	62.82	69.14	70.12	61.49	61.49	65.72	
		Ayopaya (V. de Independencia)	Porcentaje		90.69	78.03	83.37	80.75	91.61	82.85	84.90	82.91	82.91	72.18	
		Morochata	Porcentaje		80.51	75.25	79.41	99.28	85.46	75.80	63.25	70.63	70.63	54.03	
		Cocapata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	65.66
		Tarata	Porcentaje		111.43	86.78	88.70	78.30	82.78	78.37	73.18	87.48	87.48	94.24	
Anzaldo	Porcentaje		114.40	104.00	97.52	95.76	80.95	92.44	98.61	103.10	103.10	98.10			
COCHABAMBA		Arbieto	Porcentaje		92.65	63.60	58.30	62.83	56.60	87.58	90.04	112.62	100.23		
		Sacabamba	Porcentaje		97.79	85.29	94.89	94.16	90.04	99.19	87.14	75.97	75.97	79.71	
		Arani	Porcentaje		83.44	73.97	75.25	76.98	85.11	70.63	83.57	96.11	96.11	96.14	
		Vacas	Porcentaje		107.82	91.97	90.93	90.46	80.39	74.96	65.91	65.91	55.31	54.99	
		Arque	Porcentaje		51.70	77.47	81.53	88.48	91.27	76.22	60.58	64.54	64.54	59.81	
		Tacopaya	Porcentaje		81.99	67.55	78.20	70.84	71.43	53.27	52.42	42.05	42.05	40.27	
		Capinota	Porcentaje		98.82	95.63	112.45	95.93	106.94	97.62	92.08	101.30	101.30	101.25	
		Santhabñez	Porcentaje		79.37	73.26	73.37	54.40	60.26	53.30	49.05	53.92	53.92	60.11	
		Sicaya	Porcentaje		128.36	109.23	125.40	126.23	117.14	120.16	118.03	156.66	156.66	105.94	
		Cliza	Porcentaje		100.63	79.28	71.43	82.76	79.81	93.21	86.29	97.88	97.88	103.76	
		Toco	Porcentaje		117.11	79.19	52.05	72.03	75.43	97.05	92.42	84.32	84.32	74.03	
		Tolata	Porcentaje		112.31	102.26	102.22	83.33	79.52	86.49	64.77	84.39	84.39	74.84	
		Quillacollo	Porcentaje		118.37	85.31	85.66	79.41	74.24	69.41	77.08	74.43	74.43	69.58	
Sipe Sipe	Porcentaje		122.15	95.62	92.70	95.71	88.46	92.32	87.99	82.83	82.83	82.71			

Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ		Chacarilla	Porcentaje		11,22	35,71	23,81	20,93	34,88	88,37	41,86	53,49	
		Santiago de Machaca	Porcentaje		132,49	52,58	63,54	46,81	63,44	58,24	65,56	42,05	
		Catacora	Porcentaje		16,54	30,00	17,74	22,22	26,15	22,73	36,76	24,29	
		Caranavi	Porcentaje		2.337,54	110,10	102,08	94,67	103,25	91,43	95,35	88,13	
		Alto Beni.d.	Porcentaje		18,18	104,66	99,58	89,41	103,83	93,16	89,32	91,81	
		Cochabamba	Porcentaje		111,67	101,46	101,04	97,02	101,77	96,90	93,80	93,80	96,13
		Alquile	Porcentaje		53,52	88,55	98,16	84,39	81,54	86,86	80,54	80,54	73,15
		Pacorapa	Porcentaje		47,55	30,25	30,00	25,79	26,11	19,35	21,43	21,43	26,32
		Omoreque	Porcentaje		58,95	98,51	87,22	93,13	84,50	105,51	105,51	94,40	95,93
		Ayopaya (V. de Independencia)	Porcentaje		70,58	102,49	96,22	93,27	84,90	82,46	86,58	86,58	78,93
		Morochata	Porcentaje		50,95	96,72	77,33	63,95	73,36	69,37	50,18	57,45	
		Cocopata	Porcentaje		57,19	114,02	94,39	84,54	86,12	87,97	94,08	83,14	
Tarata	Porcentaje		79,76	90,72	86,01	103,68	97,87	103,76	94,57	89,56			
Anzaldo	Porcentaje		100,92	100,58	93,49	75,30	68,71	72,05	60,76	49,36			
Arbieto	Porcentaje		97,11	66,58	72,18	83,14	86,50	87,70	87,50	83,94			
Sacabamba	Porcentaje		88,62	106,73	82,35	87,13	75,76	66,33	67,71	75,79			
Arani	Porcentaje		100,59	92,41	101,35	94,06	85,19	103,74	87,20	92,34			
Vacas	Porcentaje		53,80	99,53	96,17	72,33	73,76	76,38	76,53	89,64			
Arque	Porcentaje		66,32	120,63	107,63	87,76	87,55	93,28	82,05	84,35			
Tacopaya	Porcentaje		39,79	79,42	62,08	61,18	58,37	52,17	60,62	52,47			
Capinota	Porcentaje		99,61	89,96	88,62	93,41	84,33	96,01	85,04	87,44			
Santhibáñez	Porcentaje		62,93	63,64	66,23	83,66	73,03	82,24	83,44	68,00			
Sicaya	Porcentaje		176,40	89,66	75,82	73,40	80,61	74,51	66,04	61,82			
Cliza	Porcentaje		104,38	82,30	86,35	75,88	79,49	73,76	67,13	78,43			
Toco	Porcentaje		87,62	57,49	60,24	59,15	64,81	90,63	83,54	80,77			
Tolata	Porcentaje		79,43	87,69	75,38	84,50	78,13	89,06	89,76	75,59			
Quillacollo	Porcentaje		69,93	77,74	86,54	92,82	99,21	95,96	94,13	78,35			
Sipe Sipe	Porcentaje		88,73	102,56	102,45	103,16	101,12	96,73	85,64	90,12			
		COCHABAMBA											
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año													

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
				Porcentaje	85.48	86.73	70.43	80.61	61.91	55.32	64.20	63.60	63.92
COCHABAMBA	Tiquipaya	Porcentaje		92.56	81.94	78.24	90.66	78.01	63.73	68.58	96.96	91.41
	Vinto	Porcentaje		97.74	81.92	93.38	90.88	91.47	89.38	83.37	62.33	70.04
	Colcapirhua	Porcentaje		90.88	64.50	70.30	60.67	63.17	53.92	56.95	63.02	58.61
	Sacaba	Porcentaje		119.96	95.37	91.81	97.37	87.57	94.70	97.57	96.63	100.08
	Colomi	Porcentaje		104.93	90.84	95.71	94.02	92.76	94.80	101.83	112.72	111.75
	Villa Tunari	Porcentaje		86.02	83.91	96.86	84.65	83.64	79.19	68.00	65.63	58.11
	Tapacari	Porcentaje		102.88	82.18	80.53	96.82	86.33	93.91	84.33	101.34	94.04
	Totora	Porcentaje		77.01	76.15	75.58	65.37	57.86	55.12	59.74	54.08	44.36
	Pojo	Porcentaje		84.70	71.30	89.75	76.06	65.28	66.88	58.29	88.33	61.65
	Pocona	Porcentaje		80.62	82.71	78.80	74.27	71.17	64.31	62.15	69.55	65.34
	Chimore	Porcentaje		80.19	79.98	81.91	72.79	77.90	65.59	67.36	73.01	66.04
	Puerto Villarroel	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	75.16	n.d.	n.d.	n.d.	57.07
	Eritre Rios	Porcentaje		73.46	67.80	78.14	66.46	58.91	69.21	67.40	66.53	62.16
Mizque	Porcentaje		68.13	67.96	75.42	76.27	76.57	94.21	64.47	65.75	65.26	
Vila Vila	Porcentaje		74.37	87.13	76.10	69.71	28.65	59.41	42.09	40.56	40.39	
Alalay	Porcentaje		113.79	117.70	89.80	93.62	93.07	97.52	110.01	129.92	129.06	
Punata	Porcentaje		117.69	90.55	91.13	80.17	94.72	77.18	85.66	130.16	115.49	
Villa Rivero	Porcentaje		103.17	79.64	75.55	85.13	87.01	81.26	67.55	113.09	113.33	
San Ben.d.to	Porcentaje		146.67	146.88	130.56	105.13	52.57	41.54	48.48	48.61	48.83	
Tacachi	Porcentaje		131.71	100.00	105.13	102.83	89.94	92.82	90.39	95.81	75.12	
Cochumuela (V. G. Villarreal)	Porcentaje		87.29	74.72	75.56	81.18	98.77	69.69	62.85	46.66	53.52	
Bolivar	Porcentaje		93.26	82.11	81.04	87.28	89.55	87.06	86.20	92.87	82.01	
Tiraque	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	98.84	
Shinaota	Porcentaje		97.65	85.91	106.90	104.12	101.91	102.98	115.77	133.72	133.72	
Oruro	Porcentaje		86.63	81.89	80.33	86.26	97.53	93.26	82.13	97.99	88.04	
Caracollo	Porcentaje		54.43	44.05	30.90	28.49	29.57	58.38	49.99	54.16	50.86	
El Choro	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	71.39	67.83	78.86	73.03	81.95	82.78	
Soracachi	Porcentaje											
ORURO												

Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	Tiropaya	Porcentaje		61,96	114,47	113,79	91,73	102,32	89,20	86,92	89,29
		Porcentaje		91,78	89,82	80,18	76,01	86,13	83,97	84,82	88,28
	Colcapirhua	Porcentaje		66,19	109,91	104,78	94,81	76,59	86,55	90,58	80,00
		Porcentaje		59,39	75,07	72,17	70,89	70,89	71,94	87,25	72,14
	Colomi	Porcentaje		93,71	106,39	108,33	95,62	89,72	89,08	94,10	92,37
		Porcentaje		121,25	111,35	101,84	97,38	103,17	98,68	92,25	103,04
	Tapacari	Porcentaje		55,32	100,17	91,54	75,70	89,36	76,66	82,33	81,18
		Porcentaje		102,94	104,62	105,75	82,86	98,86	92,59	88,35	83,57
	Pojo	Porcentaje		42,01	114,05	110,50	96,60	91,77	94,71	96,41	96,64
		Porcentaje		55,12	94,92	83,73	95,14	86,83	80,75	88,51	90,48
	Chimore	Porcentaje		67,07	114,12	105,98	104,00	92,66	101,68	106,86	105,33
		Porcentaje		67,53	125,55	121,07	116,83	108,49	118,32	116,38	124,68
	Puerto Villarroel	Porcentaje		64,18	117,95	112,89	110,44	111,50	126,91	121,18	121,05
		Porcentaje		61,24	111,79	114,22	95,53	93,89	96,43	90,49	93,88
	Mizque	Porcentaje		66,95	76,74	82,31	60,31	79,55	67,67	56,39	73,88
		Porcentaje		43,16	73,17	91,25	74,68	51,95	64,47	50,00	52,05
	Funata	Porcentaje		127,30	73,04	74,70	77,84	83,43	88,30	80,12	91,54
		Porcentaje		171,18	91,67	102,07	95,83	80,73	86,39	96,83	77,66
	San Bend.to	Porcentaje		107,31	72,29	57,76	63,83	59,28	66,27	51,03	45,64
		Porcentaje		47,99	38,71	70,97	80,65	46,67	66,67	83,33	63,33
	Cuchumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje		89,07	32,31	27,69	33,85	31,25	47,62	41,27	56,45
		Porcentaje		43,93	89,60	93,57	80,95	73,33	61,11	44,65	58,97
	Tiraque	Porcentaje		78,57	104,57	89,13	82,65	76,60	84,24	78,85	86,33
Porcentaje			113,50	115,68	113,16	101,41	100,80	92,57	86,75	96,79	
Shinaota	Porcentaje		129,67	103,78	109,77	105,73	111,93	116,99	107,42	105,22	
	Porcentaje		82,46	76,85	66,40	69,96	68,23	76,54	61,75	66,18	
El Choro	Porcentaje		47,46	54,69	54,17	50,00	53,50	29,06	20,77	20,48	
	Porcentaje		74,24	78,55	76,09	72,76	68,58	70,08	69,51	69,17	
SORACACHI	Porcentaje		74,24	78,55	76,09	72,76	68,58	70,08	69,51	69,17	

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	ORUFO	Challapata	Porcentaje		78.51	73.09	85.77	91.27	95.14	93.78	93.91	92.67	94.06	
		Santuario de Quillacas	Porcentaje		53.85	50.47	69.09	55.36	61.53	72.07	71.60	69.46	69.46	88.42
		Corque	Porcentaje		59.38	59.39	67.81	75.85	49.07	56.93	41.84	48.58	30.54	43.10
		Choque Cota	Porcentaje		76.47	60.00	36.00	56.00	46.81	58.02	38.22	30.54	35.63	35.63
		Curahuara de Carangas	Porcentaje		80.85	73.43	72.92	68.28	65.22	95.13	87.50	72.02	55.56	55.56
		Turco	Porcentaje		88.00	77.55	10.31	93.68	90.41	107.55	96.17	98.54	88.30	88.30
		Huacacalla	Porcentaje		173.91	48.94	44.90	32.00	30.93	35.50	23.48	33.47	25.68	25.68
		Escara	Porcentaje		70.83	69.23	66.67	17.86	25.02	23.79	26.59	29.62	19.28	19.28
		Cruz de Machacamarca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00	0.00	0.00	2.78
		Yunguyo de Litoral	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00	0.00	0.00	10.38
		Esmeralda	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	5.22	22.37	9.50	9.08
		Poopo	Porcentaje		91.30	76.10	95.54	103.90	101.82	89.97	97.26	78.73	68.58	68.58
		Pazña	Porcentaje		102.19	78.46	91.80	80.70	115.84	107.87	139.84	116.01	135.04	135.04
		Antequera	Porcentaje		86.21	77.65	110.84	124.69	94.50	98.54	108.38	101.46	98.87	98.87
		Huanun.d.	Porcentaje		72.29	65.30	87.63	100.17	124.15	111.47	128.76	117.51	121.03	121.03
		Machacamarca	Porcentaje		80.00	65.08	54.55	62.93	63.26	77.83	85.50	103.47	94.70	94.70
		Salinas de Garci Mendoza	Porcentaje		71.06	68.55	66.44	62.84	74.39	68.90	60.66	62.33	58.32	58.32
		Pampa Aullagas	Porcentaje		60.00	61.00	62.86	51.82	48.09	49.79	34.27	47.44	39.78	39.78
		Sabaya	Porcentaje		51.46	42.93	44.95	44.08	38.02	38.00	30.49	27.08	18.84	18.84
		Cojopasa	Porcentaje		63.64	68.18	56.52	37.50	55.50	45.56	61.49	97.97	92.62	92.62
Chipaya	Porcentaje		67.69	53.73	44.29	77.78	44.37	36.95	53.17	41.94	46.06	46.06		
Toledo	Porcentaje		74.74	65.98	78.79	69.15	55.15	61.85	50.98	39.67	50.87	50.87		
Eucaliptus	Porcentaje		84.62	76.13	84.52	94.12	82.89	68.68	88.74	79.38	77.90	77.90		
Andamarca	Porcentaje		57.25	68.38	77.14	63.19	56.17	47.27	47.41	38.33	37.18	37.18		
Belen de Andamarca	Porcentaje		70.45	65.22	53.19	56.25	41.84	60.43	51.78	29.68	41.18	41.18		
Totorá	Porcentaje		80.28	79.86	78.62	79.31	90.45	74.10	74.29	58.77	70.34	70.34		
Santiago de Huari	Porcentaje		52.75	65.34	61.70	76.06	79.82	49.81	55.21	57.93	54.14	54.14		
La Rivera	Porcentaje		76.92	46.15	42.86	28.57	99.23	20.37	46.56	52.78	19.59	19.59		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
				Porcentaje	105,30	103,82	119,02	100,49	109,14	112,11	98,52	95,08
Santuario de Quillacas	Porcentaje	74,04	83,33	71,59	87,50	93,18	96,59	81,82	68,18		
		49,43	47,57	42,00	52,28	52,31	48,96	43,68	40,11		
Choque Cota	Porcentaje	33,44	41,46	32,50	30,00	37,50	41,03	33,33	46,15		
		52,05	78,95	91,01	94,19	95,12	94,94	67,11	87,67		
Turco	Porcentaje	78,43	57,76	49,12	46,49	44,74	47,37	46,49	34,21		
		9,89	30,43	59,09	85,71	71,43	71,43	90,00	60,00		
Huachacalla	Porcentaje	9,65	1,06	6,52	8,70	5,49	6,67	6,74	12,36		
		4,18	9,30	11,36	12,77	10,20	13,46	3,64	3,45		
Cruz de Machacamarcá	Porcentaje	20,78	18,18	18,18	0,00	36,36	18,18	9,09	27,27		
		2,27	13,33	11,86	10,34	6,90	1,72	8,77	3,51		
Popo	Porcentaje	93,07	72,19	78,05	69,33	57,76	55,00	69,18	61,39		
		149,49	88,71	77,52	82,68	81,75	61,29	69,92	62,81		
Pazña	Porcentaje	110,57	82,19	111,43	95,65	74,63	72,73	67,19	60,32		
		122,36	110,09	113,97	92,58	94,81	75,42	66,79	65,81		
Huanun.d.	Porcentaje	103,94	72,90	80,77	61,54	56,31	80,39	61,39	65,35		
		60,00	65,40	76,63	73,38	81,51	71,54	67,16	59,26		
Salinas de Garci Mendoza	Porcentaje	42,11	82,09	82,81	100,00	111,29	83,33	84,75	63,79		
		18,86	26,40	26,29	20,69	27,91	23,98	31,76	32,14		
Pampa Aullagas	Porcentaje	68,53	70,00	70,00	106,26	47,37	66,42	63,16	42,11		
		56,07	97,78	86,36	72,09	76,74	78,57	59,52	83,33		
Sabaya	Porcentaje	43,09	29,33	33,78	32,74	35,71	26,67	32,00	31,42		
		62,96	81,36	90,27	60,36	80,56	74,53	65,38	73,27		
Chipaya	Porcentaje	47,66	44,83	45,13	38,39	56,76	51,82	45,87	54,21		
		53,00	68,89	79,55	61,36	69,77	37,21	53,49	35,71		
Toledo	Porcentaje	54,44	69,11	65,00	55,46	60,17	55,56	59,13	51,75		
		55,96	62,34	49,18	50,97	53,38	42,04	38,29	33,13		
Eucaliptus	Porcentaje	13,07	27,27	36,36	18,18	27,27	45,45	63,64	27,27		
Andamarca	Porcentaje										
Belén de Andamarca	Porcentaje										
Totora	Porcentaje										
Santiago de Huari	Porcentaje										
La Rivera	Porcentaje										

ORUÑO
Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
ORUFO		Todos Santos	Porcentaje		75.00	83.33	90.91	91.93	75.92	68.02	92.02	87.55	
		Carangas	Porcentaje		50.00	38.46	7.14	62.68	45.54	25.21	24.33	11.76	
		Huayllamarca	Porcentaje		107.35	89.78	88.32	93.43	92.47	75.36	85.63	67.95	61.17
		Potosí	Porcentaje		93.77	92.76	101.22	93.68	97.41	107.92	114.90	122.59	108.65
		Tingupayá	Porcentaje		108.06	118.43	144.25	118.47	100.31	94.47	84.40	93.78	77.76
		Yocalla	Porcentaje		104.35	69.23	69.33	55.41	55.86	89.93	82.71	70.74	79.32
		Belén de Urmiri	Porcentaje		110.00	103.28	88.71	101.59	77.80	67.63	48.48	63.61	43.18
		Uncia	Porcentaje		99.12	95.76	98.83	108.64	101.40	105.31	96.56	104.83	97.98
		Chayanta	Porcentaje		96.88	91.46	93.20	111.47	104.72	98.72	97.21	96.97	96.14
		Llallagua	Porcentaje		97.30	87.59	91.11	101.89	100.81	96.94	102.30	120.16	124.56
		Chuquihiuta Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	116.99
		Bélanzos	Porcentaje		93.64	84.99	81.62	76.79	75.02	73.25	65.02	65.10	66.88
		Chaqui	Porcentaje		85.02	65.74	67.60	64.35	80.28	80.73	67.72	68.70	59.09
		Tacobamba	Porcentaje		80.23	81.90	73.60	73.11	75.02	63.53	56.72	75.06	69.17
		Colquechaca	Porcentaje		84.19	89.07	89.30	100.93	97.76	97.01	91.99	87.80	80.68
Ravelo	Porcentaje		78.99	76.88	84.22	93.30	93.13	77.09	80.97	67.16	51.90		
Pocoata	Porcentaje		76.63	73.82	77.36	88.56	98.12	92.02	89.51	86.88	76.73		
Ocuri	Porcentaje		81.00	80.85	81.32	99.09	94.86	84.17	81.01	74.93	70.86		
San Pedro de Buena Vista	Porcentaje		77.57	75.76	82.13	79.76	98.70	90.64	84.74	70.87	74.16		
Toro Tono	Porcentaje		79.46	79.21	86.39	92.54	97.10	92.92	88.26	84.04	74.34		
Cotagaita	Porcentaje		107.73	104.16	104.09	106.19	100.81	104.83	88.28	92.25	84.56		
Vitichi	Porcentaje		101.26	93.14	96.26	89.36	96.63	82.55	80.62	88.86	85.81		
Sacaca	Porcentaje		81.48	87.06	86.04	87.16	86.39	79.01	75.24	79.18	75.34		
Caripuyo	Porcentaje		82.47	79.77	87.79	88.56	101.30	96.43	83.06	101.69	93.93		
Tupiza	Porcentaje		110.41	101.39	100.22	97.31	96.19	102.09	107.62	113.70	115.26		
Atocha	Porcentaje		130.93	130.22	141.86	119.02	154.21	132.35	144.94	105.29	177.07		
Colcha 'K'	Porcentaje		85.45	79.69	85.93	82.01	89.71	76.77	75.26	66.59	65.99		
San Pedro de Quemes	Porcentaje		92.59	64.29	42.86	62.07	34.75	44.23	23.66	43.36	16.57		

Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
ORUÑO		Todos Santos	Porcentaje		10,95	31,25	31,25	11,76	50,00	27,78	26,32	10,53
		Carangas	Porcentaje		52,98	21,05	5,56	33,33	38,89	5,56	16,67	38,89
		Huayllamarca	Porcentaje		49,46	38,21	53,78	50,00	49,57	43,97	35,65	35,96
		Potosí	Porcentaje		109,80	90,69	99,72	92,21	97,60	97,35	93,01	93,01
		Tingupayá	Porcentaje		77,37	77,29	75,55	58,43	66,62	63,75	55,01	56,96
		Yocalla	Porcentaje		61,27	70,29	76,99	69,79	62,93	70,31	70,35	67,86
		Belén de Urmiri	Porcentaje		46,04	65,75	63,51	40,00	46,05	28,95	28,57	24,36
		Uncia	Porcentaje		101,92	78,42	84,44	79,48	87,83	91,59	79,72	77,70
		Chayanta	Porcentaje		98,63	90,44	76,87	63,03	75,30	70,87	62,25	56,68
		Llallagua	Porcentaje		119,69	92,48	96,77	97,27	102,97	107,39	103,56	105,31
POTOSÍ	Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	Chuquiuhita Ayllu Jircuman.d.	Porcentaje		102,37	79,81	86,45	72,77	68,54	84,91	72,51	62,56
		Bélanzos	Porcentaje		57,05	71,37	71,91	68,56	68,30	68,80	63,53	60,05
		Chaqui	Porcentaje		51,22	56,06	66,41	60,55	68,92	64,23	56,20	55,04
		Tacobamba	Porcentaje		54,10	64,98	72,03	55,96	62,80	63,86	47,83	51,11
		Colquechaca	Porcentaje		71,61	94,57	96,89	76,29	81,97	77,97	71,36	77,40
		Ravelo	Porcentaje		54,25	67,93	70,13	56,42	60,76	57,00	49,70	47,98
		Pocoata	Porcentaje		73,91	84,79	73,62	59,29	59,49	59,77	57,28	49,44
		Oouri	Porcentaje		61,41	89,15	90,07	85,75	73,28	66,05	70,84	63,38
		San Pedro de Buena Vista	Porcentaje		74,97	104,25	110,05	82,12	91,83	86,56	82,35	85,12
		Toro Toro	Porcentaje		73,71	83,79	100,70	104,27	98,19	92,22	79,25	88,51
SACACA		Cotagaita	Porcentaje		83,60	52,19	55,28	46,27	45,18	49,13	44,61	41,39
		Vitichi	Porcentaje		92,53	59,51	57,86	50,37	60,75	66,28	47,01	46,94
		Sacaca	Porcentaje		68,11	99,05	101,74	79,88	89,57	89,10	90,97	86,78
		Carpuyo	Porcentaje		89,67	106,87	112,17	72,20	83,03	71,70	62,32	54,95
		Tupiza	Porcentaje		118,98	79,29	83,66	81,55	79,84	79,70	77,10	75,58
		Atocha	Porcentaje		176,82	100,00	97,32	88,85	77,13	101,72	63,89	77,43
		Colcha "K"	Porcentaje		75,78	77,62	85,10	73,22	75,57	67,42	62,82	62,57
		San Pedro de Quemes	Porcentaje		23,08	21,43	42,86	39,29	21,43	34,48	24,14	34,48

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
POTOSÍ	San Pablo de Lipez	Porcentaje		90.22	86.81	110.00	78.65	98.06	90.73	91.43	88.41	87.74	
	Mojinete	Porcentaje		73.08	80.00	92.00	70.83	78.25	61.17	58.67	94.66	86.89	
	San Antonio d.o de Esmeruoco	Porcentaje		84.13	73.44	65.15	61.19	86.70	60.40	72.67	82.94	38.70	
	Puna	Porcentaje		91.69	86.87	88.55	86.56	84.95	79.52	81.35	84.65	74.32	
	Caiza D'	Porcentaje		96.43	83.77	73.99	75.86	91.75	103.79	91.82	88.30	82.68	
	Clocbas	Porcentaje		-	-	-	-	-	-	-	-	-	81.59
	Uyuni.d.	Porcentaje		110.34	99.30	104.10	112.57	108.23	111.60	126.57	113.69	117.29	
	Tomave	Porcentaje		100.00	79.67	86.19	88.02	73.45	78.57	80.75	75.30	69.26	
	Porco	Porcentaje		118.71	98.22	101.19	108.43	109.64	144.06	144.06	186.34	148.53	176.49
	Araampampa	Porcentaje		210.94	214.52	290.00	305.17	310.76	320.68	309.85	309.85	236.57	51.83
	Acacio	Porcentaje		398.00	350.98	355.77	346.15	360.26	255.05	259.27	259.27	257.01	74.02
	Lica	Porcentaje		50.54	40.86	49.46	48.65	49.44	36.83	36.83	42.78	38.64	200.10
	Tahua	Porcentaje		16.06	19.63	12.32	12.56	14.67	14.28	14.28	17.83	9.16	57.16
	Villazon	Porcentaje		98.11	82.20	84.03	82.98	97.63	95.89	95.89	91.28	97.20	94.36
	San Agustín	Porcentaje		110.64	91.49	104.26	83.33	100.98	75.91	75.91	95.26	72.11	66.04
TARUA	Tarija	Porcentaje		99.58	97.56	90.05	85.70	85.29	87.27	97.33	94.88	96.41	
	Padcaya	Porcentaje		80.00	76.75	86.96	87.39	77.72	90.01	75.13	68.97	68.96	
	Bermejo	Porcentaje		65.82	66.08	59.59	89.33	69.66	73.50	87.20	89.77	81.21	
	Yacuba	Porcentaje		67.95	60.42	57.03	64.92	48.18	53.57	49.44	47.59	46.05	
	Carapari	Porcentaje		75.43	76.53	72.45	82.94	86.86	90.44	92.33	98.65	100.11	
	Villa Montes	Porcentaje		88.77	80.38	90.43	97.96	98.87	101.49	106.77	112.57	114.37	
	Urundo (A. Concepcion)	Porcentaje		79.54	75.94	74.64	86.80	80.38	80.99	80.99	89.31	81.90	85.70
	Yunchara	Porcentaje		100.70	90.85	104.26	100.71	93.71	95.99	96.70	95.12	105.16	
	San Lorenzo	Porcentaje		73.19	70.71	86.14	86.57	80.96	59.75	61.79	63.15	65.14	
	El Puente	Porcentaje		91.32	90.82	74.16	87.63	83.28	73.57	80.44	82.13	87.14	
SANTA CRUZ	Entre Rios	Porcentaje		67.32	71.91	78.28	92.40	82.37	82.61	125.80	238.06	82.86	
	Santa Cruz de La Sierra	Porcentaje		87.04	80.52	73.77	76.87	72.42	67.30	77.15	76.65	70.40	
	Cotocha	Porcentaje		103.85	107.98	117.26	112.68	104.57	105.77	101.30	96.26	98.26	

Cobertura de Vacuna Pentavalente
3ra. Dosis menores a 1 año

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	San Pablo de Lipez	Porcentaje		78,65	78,65	63,74	75,82	46,05	63,74	50,00	50,54		
		Porcentaje		38,42	58,06	50,00	39,39	63,64	20,59	37,14	37,14	22,22	
		Porcentaje		71,51	58,33	65,57	53,23	70,97	66,13	41,27	41,27	49,21	
		Porcentaje		76,64	75,43	76,91	66,07	59,27	63,47	47,97	47,97	40,59	
		Porcentaje		86,59	53,73	62,46	55,52	59,33	57,19	57,75	57,75	61,15	
	POTOSÍ	Ckochas	Porcentaje		87,00	87,00	91,83	69,80	71,17	73,23	53,64	62,60	62,60
			Porcentaje		116,25	69,45	70,71	71,85	76,16	74,01	68,28	68,28	63,19
			Porcentaje		75,07	68,70	67,94	73,01	66,75	65,97	59,52	59,52	57,98
			Porcentaje		211,25	106,57	118,18	96,07	92,73	98,89	89,47	89,47	128,03
			Porcentaje		59,97	108,82	100,92	66,57	87,13	76,53	93,62	93,62	94,51
	TARJUA	Acacio	Porcentaje		74,39	74,39	71,78	57,50	63,06	55,48	56,58	48,00	48,00
			Porcentaje		148,26	70,91	87,50	66,37	67,54	56,52	51,72	51,72	38,98
			Porcentaje		40,36	41,30	68,18	64,29	57,50	48,72	32,43	32,43	61,11
			Porcentaje		97,30	76,41	76,39	73,37	78,36	80,78	74,28	74,28	62,91
			Porcentaje		78,42	73,33	80,00	84,09	60,47	66,67	97,56	97,56	50,00
SANTA CRUZ	Cotocha	Porcentaje		81,86	81,86	85,22	87,53	89,31	87,44	84,48	80,81	80,81	
		Porcentaje		62,04	76,11	72,71	79,19	92,18	91,73	82,48	82,48	77,81	
		Porcentaje		83,17	102,08	103,73	102,22	99,41	98,11	90,97	90,97	99,40	
		Porcentaje		48,56	81,73	88,46	86,19	98,62	93,31	90,33	90,33	89,57	
		Porcentaje		109,20	73,64	89,82	97,37	92,82	92,47	82,34	82,34	79,89	
		Porcentaje		122,79	90,83	102,49	104,91	115,63	103,75	108,60	108,60	101,04	
		Porcentaje		88,01	68,55	79,45	93,31	83,85	94,22	82,01	82,01	93,37	
		Porcentaje		77,79	79,86	91,85	73,48	86,37	84,92	90,24	90,24	71,67	
		Porcentaje		65,07	69,50	71,69	70,62	68,59	74,11	72,97	72,97	70,70	
		Porcentaje		80,74	76,22	80,00	70,55	82,96	80,38	64,09	64,09	57,87	

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	SANTA CRUZ	Porongo	Porcentaje		90.77	70.69	72.32	61.36	84.69	76.55	80.26	71.85	73.24
		La Guardia	Porcentaje		92.58	93.82	90.48	96.16	96.62	91.76	96.43	101.16	105.22
		El Torno	Porcentaje		89.91	80.17	79.23	81.83	86.03	82.90	83.34	89.44	89.95
		Warnes	Porcentaje		84.98	81.57	88.99	98.49	97.43	99.07	99.29	108.94	111.04
		Okinawa	Porcentaje		75.36	69.68	76.19	77.80	81.48	72.77	76.67	68.37	70.02
		San Ignacio de Velasco	Porcentaje		79.23	79.52	88.82	76.16	78.61	84.44	93.26	87.75	89.85
		San Miguel de Velasco	Porcentaje		69.88	60.78	60.24	56.34	61.48	74.84	79.41	70.94	73.41
		San Rafael	Porcentaje		61.08	61.97	57.66	52.81	50.24	57.99	71.69	62.74	65.99
		Buena Vista	Porcentaje		89.09	88.96	88.38	89.01	89.43	93.59	85.97	84.42	88.40
		San Carlos	Porcentaje		73.86	74.33	77.27	81.88	91.88	89.32	92.04	88.96	84.79
		Yapacán.d.	Porcentaje		66.60	72.29	77.61	84.71	83.78	82.67	85.67	97.01	88.18
		San Juan de Yapacán.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	84.85	80.31	78.60	82.11	75.69	73.13
		San José de Chiquitos	Porcentaje		89.86	80.10	92.93	87.56	89.46	88.26	99.71	98.26	87.76
		Pailon	Porcentaje		53.03	42.85	46.17	39.04	48.62	44.04	56.47	58.73	55.73
		Robore	Porcentaje		78.63	50.89	58.17	62.05	86.75	87.73	84.43	94.70	71.47
		Portachuelo	Porcentaje		79.56	89.47	84.64	85.71	86.16	97.90	107.74	101.18	117.72
		Santa Rosa del Sara	Porcentaje		91.09	90.82	89.98	95.21	91.82	87.65	88.20	97.96	71.23
		Colpa Bélgica	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	90.77	95.83	93.07	88.20	97.96	106.38
		Lagun.d.lilas	Porcentaje		79.89	79.58	70.83	89.06	73.73	86.08	90.74	71.95	74.18
		Charagua	Porcentaje		83.56	88.31	71.95	86.30	91.68	101.28	103.86	96.64	99.93
Cabezas	Porcentaje		87.38	93.89	91.55	113.39	84.34	85.47	89.68	96.26	97.70		
Cuevo	Porcentaje		82.50	81.51	71.43	72.88	87.86	81.33	69.58	89.09	99.77		
Gulierrez	Porcentaje		88.03	98.77	97.29	85.86	95.03	91.93	101.55	103.27	98.30		
Camiri	Porcentaje		76.38	67.74	68.88	71.62	62.08	66.21	71.60	71.50	74.23		
Boyube	Porcentaje		78.01	73.05	68.09	71.22	85.57	70.50	58.40	56.55	79.74		
Vallegrande	Porcentaje		89.65	84.89	79.78	73.11	69.43	78.35	73.11	85.48	89.47		
Trigal	Porcentaje		51.06	53.19	52.08	53.19	41.73	46.37	57.86	61.59	53.21		
Moro Moro	Porcentaje		86.49	98.59	78.26	74.24	70.29	103.61	72.31	72.90	91.05		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	SANTA CRUZ	Porongo	Porcentaje		82,09	59,48	55,16	50,61	58,37	60,50	67,68	65,03		
		La Guardia	Porcentaje		113,47	83,61	82,30	76,46	71,04	68,51	74,87	74,87	72,22	
		El Torno	Porcentaje		89,76	88,69	89,62	77,69	90,61	88,31	83,68	83,68	73,32	
		Warnes	Porcentaje		136,46	86,92	90,56	87,95	84,17	81,65	75,54	75,54	71,04	
		Okinawa	Porcentaje		68,86	91,25	104,42	95,52	90,36	77,98	87,31	87,31	84,95	
		San Ignacio de Velasco	Porcentaje		102,61	99,93	100,07	86,08	91,09	97,39	94,90	94,90	103,14	
		San Miguel de Velasco	Porcentaje		84,05	91,03	77,52	85,53	79,00	90,51	78,62	78,62	88,42	
		San Rafael	Porcentaje		63,76	87,50	92,26	63,69	74,25	75,45	75,45	77,11	77,11	68,48
		Buena Vista	Porcentaje		70,93	99,16	88,22	87,06	88,25	94,43	96,82	96,82	96,39	
		San Carlos	Porcentaje		97,74	105,83	98,90	89,17	97,23	97,58	81,80	81,80	85,04	
		Yapacaní	Porcentaje		97,98	86,90	91,66	93,00	82,28	91,79	81,88	81,88	71,32	
		San Juan de Yapacaní	Porcentaje		105,03	96,03	85,14	94,74	87,76	92,59	78,33	78,33	72,69	
		San José de Chiquitos	Porcentaje		100,30	64,07	55,09	70,76	72,90	92,50	97,35	97,35	96,23	
		Pailon	Porcentaje		53,61	93,25	87,21	79,12	83,75	79,54	80,96	80,96	84,20	
		Robore	Porcentaje		89,53	78,37	74,88	85,27	78,27	90,40	84,97	84,97	100,00	
		Portachuelo	Porcentaje		120,43	89,39	105,17	105,44	109,34	106,47	92,98	92,98	96,21	
		Santa Rosa del Sara	Porcentaje		83,71	80,65	75,90	60,23	66,10	67,61	67,30	67,30	62,67	
		Colpa Belgica	Porcentaje		102,87	99,40	102,45	102,52	95,48	89,40	105,44	105,44	93,01	
		Lagun.d.lilas	Porcentaje		75,14	101,34	97,95	90,91	104,29	115,33	110,53	110,53	113,08	
		Charagua	Porcentaje		104,55	101,36	102,82	91,33	100,56	86,29	75,48	75,48	76,49	
Cabezas	Porcentaje		94,15	107,84	113,83	105,96	101,82	101,82	102,39	102,39	94,77			
Cuevo	Porcentaje		83,58	83,45	59,56	65,67	69,47	72,66	69,60	69,60	68,29			
Gutiérrez	Porcentaje		111,64	116,52	112,57	93,94	101,85	99,69	115,92	115,92	94,82			
Camiri	Porcentaje		84,10	83,71	87,51	86,11	96,28	88,51	92,72	92,72	87,07			
Boyubue	Porcentaje		66,76	69,78	63,31	75,54	72,46	89,86	82,48	82,48	82,35			
Vallegrande	Porcentaje		105,46	68,08	59,78	59,30	67,93	72,05	74,25	74,25	68,96			
Trigal	Porcentaje		73,65	32,20	34,48	33,33	30,91	59,26	50,94	50,94	46,15			
Moro Moro	Porcentaje		118,72	66,23	62,16	57,75	52,17	66,18	58,73	58,73	67,21			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	BEWI	Porcentaje		94.19	78.82	80.70	98.77	95.01	93.52	96.40	103.87	101.12		
		Porcentaje		80.65	61.83	76.62	87.76	86.39	85.36	87.60	88.12	88.12	84.85	
		Porcentaje		58.51	66.67	67.90	81.91	79.01	88.97	90.83	70.41	76.81	73.15	
		Porcentaje		65.11	81.29	86.10	91.93	82.83	90.83	86.55	94.42	94.42	90.02	
		Porcentaje		87.94	66.37	61.22	90.94	91.46	89.88	86.42	89.65	89.65	81.77	
		Porcentaje		65.20	74.12	83.64	102.67	86.56	98.09	78.27	82.93	82.93	81.14	
		Porcentaje		60.47	66.00	76.85	86.47	67.23	80.51	82.17	89.15	89.15	90.01	
		Porcentaje		19.95	29.82	26.94	32.77	22.28	18.10	20.17	18.60	18.60	12.78	
		Porcentaje		80.05	86.27	84.25	93.98	92.96	91.16	89.26	88.69	88.69	77.08	
		Porcentaje		106.08	62.33	65.73	100.00	99.03	67.23	101.83	105.40	105.40	105.30	
	PANDO	San Andrés	Porcentaje		54.48	47.00	78.52	74.70	81.00	80.69	83.91	73.59	78.69	
		San Joaquín	Porcentaje		72.11	66.23	60.82	86.08	70.01	75.33	74.57	85.07	77.72	
		San Ramón	Porcentaje		99.16	52.44	53.54	73.95	92.64	52.86	85.39	0.00	66.66	
		Puerto Siles	Porcentaje		100.00	91.18	139.39	109.38	127.67	101.83	113.67	92.32	92.28	
		Magdalena	Porcentaje		75.93	65.34	79.82	85.02	85.46	94.83	92.77	87.40	97.59	
		Baures	Porcentaje		60.36	72.89	89.57	82.39	87.06	90.71	89.93	86.23	86.23	102.09
		Huacacaja	Porcentaje		61.34	61.02	78.63	96.52	89.28	94.94	94.96	90.10	90.10	101.34
		Cobija	Porcentaje		96.79	85.48	93.89	101.48	91.46	98.03	107.62	107.73	107.73	105.76
		Porvenir	Porcentaje		71.32	76.74	75.00	96.85	123.02	111.13	130.60	96.24	96.24	113.57
		Bolebra	Porcentaje		65.85	67.50	105.00	133.33	96.65	97.68	88.62	73.50	73.50	107.35
Bella Flor	Porcentaje		48.05	72.97	88.73	108.82	100.51	113.33	85.03	57.64	57.64	66.48		
Puerto Rico	Porcentaje		102.23	98.32	93.26	102.82	104.25	111.91	109.30	78.23	78.23	97.93		
San Pedro	Porcentaje		76.60	46.67	63.64	109.52	130.77	121.19	112.70	72.30	72.30	33.62		
Flacelilla	Porcentaje		19.01	34.48	62.59	88.59	106.19	83.38	98.03	71.30	71.30	67.68		
Puerto Gonzalo Moreno	Porcentaje		51.12	74.18	51.89	62.23	96.73	92.83	71.35	56.40	56.40	58.03		
San Lorenzo	Porcentaje		70.00	106.25	96.25	118.24	100.16	81.79	100.59	95.74	95.74	86.68		
Sena	Porcentaje		82.18	116.00	137.37	108.16	102.72	142.03	89.67	121.63	121.63	101.35		
Nacabe (Santa Rosa Del Abuna)	Porcentaje		21.13	30.56	47.95	71.62	102.66	102.09	84.62	60.34	60.34	88.28		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	BEWI	Riberaita		117,23	128,59	135,26	128,79	129,25	124,64	122,35	121,73
		Guayaramerin		87,61	105,40	107,35	110,28	105,69	94,86	104,87	91,76
		Reyes		93,92	132,42	123,33	96,06	107,74	96,51	84,96	87,46
		San Borja		87,40	96,08	104,15	103,47	114,95	99,81	98,47	107,48
		Santa Rosa		99,20	120,69	108,17	89,37	82,00	90,24	87,60	94,98
		Rurrenabaque		93,43	95,59	89,94	83,08	81,16	78,89	77,57	84,70
		Santa Ana		97,86	88,82	102,83	86,10	99,79	100,22	100,68	96,51
		Exaltación		14,16	29,94	22,54	19,53	15,76	29,19	21,66	25,97
		San Ignacio		96,24	116,84	118,88	90,21	94,57	104,44	88,51	100,77
		Loreto		100,44	96,23	121,15	106,86	116,00	77,55	120,83	106,38
	PANDO	San Andrés		86,16	97,69	75,52	78,08	70,64	81,62	71,66	84,07
		San Joaquín		77,74	80,42	82,98	67,91	81,18	78,26	77,05	84,07
		San Ramón		88,18	116,91	114,18	121,37	87,50	104,76	93,50	104,13
		Puerto Siles		88,89	80,77	96,15	60,00	64,00	104,17	104,17	86,96
		Magdalena		92,41	104,18	100,00	90,88	104,93	84,11	99,00	90,57
		Baures		82,77	73,78	72,67	81,01	72,26	71,52	71,62	80,00
		Huacacajé		99,67	93,81	93,69	77,27	71,56	82,24	72,64	71,15
		Cobija		116,51	94,72	99,72	93,05	96,99	91,77	85,00	81,18
		Porvenir		101,92	63,79	43,15	54,29	47,79	54,55	94,53	98,07
		Bolpebra		115,79	52,24	67,19	53,97	48,39	47,54	68,33	86,44
Bella Flor		128,11	29,17	60,00	52,68	61,82	84,26	60,95	54,37		
Puerto Rico		117,91	108,85	90,32	95,14	82,51	87,91	96,67	94,38		
San Pedro		68,63	36,96	42,70	37,50	22,99	32,56	23,53	27,38		
Fiadelfia		88,32	88,70	80,47	86,14	79,75	96,88	101,91	92,21		
Puerto Gonzalo Moreno		56,17	60,40	54,96	65,83	78,48	54,51	66,52	55,95		
San Lorenzo		106,44	61,70	60,79	64,60	80,80	79,19	112,33	100,46		
Sena		118,75	40,64	46,40	52,55	57,53	75,95	72,83	64,18		
Nacébe (Santa Rosa Del Abuna)		88,81	95,89	104,29	102,90	113,43	106,06	109,38	141,27		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Cobertura de Vacuna Pentavalente 3ra. Dosis menores a 1 año	PANDO	Ingavi (Humaita)	Porcentaje		44.83	46.43	103.70	119.23	119.81	136.18	120.43	164.39	87.78	
		Nuevo Manao (Nueva Esperanza)	Porcentaje		30.00	35.48	21.88	103.03	122.08	122.61	125.29	125.29	66.73	114.11
		Villa Nueva (Loma Alta)	Porcentaje		76.92	92.50	115.00	140.00	105.89	142.11	81.80	153.97	87.95	140.12
		Eureka (Santos Mercado)	Porcentaje		35.00	90.91	69.57	148.00	109.75	112.55	126.59	60.66	63.94	68.26
		Sucre	Porcentaje		58.90	59.78	56.03	57.86	57.81	58.31	33.25	36.60	37.89	36.94
		Yotata	Porcentaje		58.87	46.43	43.42	46.29	42.27	33.25	36.60	37.89	36.94	36.94
		Poroma	Porcentaje		39.91	35.87	32.27	36.23	44.41	43.61	38.19	44.00	44.00	48.43
		Azurdul	Porcentaje		80.50	79.25	85.62	90.26	99.34	85.74	78.25	78.25	69.55	86.21
		Tarvita	Porcentaje		69.84	84.88	91.82	90.16	84.94	85.22	76.12	89.98	71.12	71.12
		Zudáñez	Porcentaje		74.19	78.87	83.73	84.88	95.00	74.86	86.81	64.28	60.08	60.08
		Presto	Porcentaje		34.69	39.03	30.08	39.16	33.33	37.60	62.28	58.60	63.89	63.89
		Mojocoya	Porcentaje		68.26	60.71	68.49	63.55	52.88	50.25	61.68	69.46	75.91	75.91
		Isla	Porcentaje		72.10	60.58	46.32	41.48	56.34	49.37	59.00	49.16	56.09	56.09
		Padilla	Porcentaje		88.38	85.56	83.09	90.88	100.91	78.93	75.11	71.05	93.82	93.82
Cobertura de Parto Institucional	CHUQUISACA	Tomina	Porcentaje		58.61	43.38	63.33	65.80	68.54	61.34	57.88	53.35	55.51	
		Sopachuy	Porcentaje		50.00	68.49	64.22	57.41	84.65	76.25	67.33	59.69	72.39	
		Alcala	Porcentaje		53.78	35.04	43.10	48.25	55.75	40.51	36.52	43.52	36.62	
		El Villar	Porcentaje		53.38	63.28	56.45	62.50	72.41	50.13	50.09	57.67	51.73	
		Montesagudo	Porcentaje		82.85	71.76	64.25	76.38	67.39	76.37	72.18	77.51	87.16	
		Huacareta	Porcentaje		60.00	59.36	57.97	62.22	63.64	62.05	73.53	59.82	73.19	
		Tarabuco	Porcentaje		84.91	78.60	84.77	91.74	86.65	84.01	72.64	82.44	74.60	
		Yampareez	Porcentaje		84.64	86.12	74.44	71.81	68.15	59.78	46.16	53.20	54.48	
		Camargo	Porcentaje		85.81	81.75	79.28	97.54	94.25	85.84	83.25	84.46	97.82	
		San Lucas	Porcentaje		89.70	90.52	86.72	90.49	82.56	89.87	84.77	86.28	91.69	
		Incahuasi	Porcentaje		59.12	65.05	69.52	73.59	73.57	73.07	83.80	74.36	70.14	
		Villa Charcas	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	83.17
		Villa Serrano	Porcentaje		54.90	73.20	68.64	59.57	58.75	62.55	56.03	60.60	68.73	
		Camataqui (C. Villa Abecia)	Porcentaje		78.57	82.29	58.51	51.65	71.91	50.76	55.50	47.20	57.17	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
CHUQUISACA	Culpina	Porcentaje		58.51	75.14	71.68	87.87	73.77	81.56	79.36	71.29	83.40
	Las Carreras	Porcentaje		61.32	78.10	58.25	71.29	58.59	49.24	44.06	41.52	56.47
	Villa Vaca Guzmán (Muyupampa)	Porcentaje		64.40	68.95	52.48	54.00	50.84	43.88	41.22	47.91	58.87
	Huacaya (Villa de Huacaya)	Porcentaje		62.32	67.65	46.27	59.70	45.45	66.84	55.25	24.77	51.53
	Machareti	Porcentaje		51.17	60.00	50.23	50.46	38.18	36.03	35.30	32.85	36.53
	La Paz	Porcentaje		59.86	60.61	62.87	65.10	71.66	71.60	75.26	79.51	81.95
	Palca	Porcentaje		11.70	12.95	26.86	21.18	16.36	15.61	14.38	15.76	15.95
	Mecapaca	Porcentaje		27.96	23.72	21.47	28.69	27.55	21.89	18.71	23.38	20.16
	Achocalla	Porcentaje		8.05	17.92	20.16	26.04	25.32	27.77	26.41	16.02	26.26
	El Alto	Porcentaje		50.65	52.61	52.48	52.23	51.57	52.51	52.19	54.41	54.90
	Achacachi	Porcentaje		31.85	34.33	30.27	34.42	33.87	35.01	33.86	37.87	46.97
	Ancoraimes	Porcentaje		30.93	25.85	32.36	28.30	35.52	32.22	42.00	42.94	49.99
	Chua Cocan.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	33.58
Huarina	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	36.15
Santiago de Huata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00
LA PAZ	Huatajata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00
	Coro Coro	Porcentaje		31.32	25.38	32.94	30.80	29.39	28.75	37.86	41.67	47.39
	Caquiaviri	Porcentaje		24.09	34.81	30.83	33.97	32.85	33.52	27.65	37.85	37.24
	Calacoto	Porcentaje		17.82	20.10	19.90	10.31	24.61	18.58	28.02	24.08	29.45
	Comanche	Porcentaje		28.26	23.86	36.47	21.95	25.32	39.65	33.05	42.93	46.14
	Charaña	Porcentaje		31.15	43.33	45.76	44.07	38.60	56.47	51.90	38.30	50.14
	Waltio Ballivian	Porcentaje		42.11	37.84	56.76	91.89	100.00	89.35	92.98	94.59	81.10
	Nazacara de Pacajes	Porcentaje		66.67	42.86	42.86	100.00	42.86	0.00	110.94	94.42	104.28
	Santiago de Callapa	Porcentaje		23.89	16.48	13.95	10.71	22.42	18.62	50.80	59.05	38.53
	Puerto Acosta	Porcentaje		23.31	36.30	39.33	39.49	44.31	35.43	34.58	41.13	18.42
	Mocomoco	Porcentaje		47.21	44.15	31.29	38.06	44.21	35.37	31.59	45.35	49.82
	Puerto Carabuco	Porcentaje		17.80	18.13	23.37	29.56	35.39	35.42	31.33	34.22	42.25
	Humanata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	49.11

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Coertura de Parto Institucional	LA PAZ	Escoma	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	86.61		
		Chuma	Porcentaje		23.18	26.87	19.40	18.75	26.21	19.79	17.92	26.31	26.31	32.36	
		Ayala	Porcentaje		28.35	38.00	37.86	24.64	23.96	27.84	22.74	26.86	26.86	34.90	
		Aucapata	Porcentaje		56.67	56.82	60.47	38.10	53.66	51.72	59.45	45.24	45.24	58.77	
		Sorata	Porcentaje		50.21	49.17	51.25	45.91	48.84	43.45	46.16	49.61	49.61	53.53	
		Guaray	Porcentaje		77.07	70.44	75.35	80.69	67.19	68.55	71.74	67.90	67.90	75.49	
		Tacacoma	Porcentaje		45.58	31.47	52.92	41.79	39.23	57.83	46.57	42.99	42.99	60.95	
		Quiabaya	Porcentaje		62.50	47.62	38.71	21.31	36.67	37.01	42.88	59.32	42.88	59.32	46.02
		Combaya	Porcentaje		48.44	30.16	21.31	36.67	43.10	46.31	60.38	62.34	62.34	73.94	
		Tiupan.d.	Porcentaje		84.19	88.56	109.57	118.86	127.44	139.72	150.58	136.56	136.56	147.96	
		Mapiri	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	102.31	105.66	102.31	110.04	122.65	122.65	114.61	
		Teoponte	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	43.75	64.10	76.51	74.89	71.13	71.13	72.05	
		Apolo	Porcentaje		30.88	41.28	58.33	70.22	67.29	70.96	86.07	74.40	74.40	67.92	
		Pelechuco	Porcentaje		50.00	58.49	72.38	61.17	80.39	50.68	73.38	67.15	67.15	62.70	
		Viacha	Porcentaje		25.14	25.41	30.87	27.03	23.91	33.21	33.33	42.21	42.21	52.07	
		Guayqui	Porcentaje		22.73	23.62	26.50	31.34	33.66	46.89	50.66	43.57	43.57	44.42	
		Tiawanacu	Porcentaje		29.44	33.91	37.42	45.75	49.51	51.67	56.06	62.04	62.04	74.13	
		Desaguadero	Porcentaje		57.25	49.62	59.69	50.78	56.25	60.01	66.11	60.94	60.94	72.77	
		San Andrés de Machaca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	13.58	19.88	28.20	29.01	31.10	31.10	31.30	
		Jesús de Machaca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	32.35	40.53	43.21	56.08	56.13	56.13	62.97	
Taraco	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	21.88	25.47	31.03	22.89	30.24	30.24	32.62			
Luribay	Porcentaje		54.05	59.45	36.32	48.54	46.77	43.90	41.39	48.41	48.41	51.37			
Sapahaquí	Porcentaje		27.81	18.30	18.39	16.24	17.03	17.45	19.10	20.72	20.72	18.98			
Yaco	Porcentaje		24.49	32.82	37.11	39.38	63.35	60.52	49.31	64.03	64.03	55.96			
Malla	Porcentaje		30.11	29.47	41.24	39.39	38.24	55.80	41.36	31.35	31.35	39.63			
Cairoma	Porcentaje		35.34	41.28	37.77	37.32	72.26	63.09	50.65	47.38	47.38	53.92			
Inquisivi	Porcentaje		22.64	25.89	30.19	35.29	59.49	52.94	38.73	37.97	37.97	20.93			
Quime	Porcentaje		61.76	64.46	73.46	60.13	57.79	73.35	61.63	63.88	63.88	54.00			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Coertura de Parto Institucional LA PAZ	Escoma	Porcentaje		72,85	61,74	104,39	82,30	69,42	63,33	48,65	67,57
	Chuma	Porcentaje		29,80	80,00	87,60	82,81	77,61	80,45	75,40	80,00
	Ayala	Porcentaje		49,57	87,12	67,18	87,79	66,67	65,71	84,38	63,28
	Aucapata	Porcentaje		41,77	66,18	91,04	97,01	90,79	48,66	100,53	84,99
	Sorata	Porcentaje		57,52	74,90	84,15	68,85	76,74	73,44	83,75	75,31
	Guaray	Porcentaje		79,12	84,82	73,44	78,35	102,86	80,74	94,40	84,74
	Tacoma	Porcentaje		61,82	89,53	87,06	91,76	62,77	79,79	118,07	84,34
	Quirabaya	Porcentaje		54,11	70,21	76,60	85,11	118,60	88,10	95,65	89,13
	Combaya	Porcentaje		69,08	80,00	84,44	77,78	97,73	38,64	43,18	45,45
	Tipurán.d.	Porcentaje		149,86	111,24	74,58	82,39	58,59	48,22	47,40	45,35
	Mapiri	Porcentaje		141,02	92,65	88,75	86,08	69,67	66,47	87,46	86,42
	Troponite	Porcentaje		88,30	82,84	85,71	88,12	93,50	70,35	70,71	60,61
	Apolo	Porcentaje		90,27	87,83	76,49	77,41	70,13	68,35	64,75	69,39
	Pelechuco	Porcentaje		67,95	100,00	83,15	89,77	74,47	67,74	94,25	70,93
	Viacha	Porcentaje		51,28	74,55	84,37	87,66	87,42	87,34	92,19	96,01
	Guaqui	Porcentaje		41,82	78,26	83,70	93,41	70,41	74,49	77,53	65,17
	Tiawanacu	Porcentaje		67,61	83,49	91,71	87,04	62,34	66,39	59,43	45,02
	Desaguadero	Porcentaje		65,30	78,00	92,93	88,89	73,33	73,08	69,07	69,79
	San Andrés de Machaca	Porcentaje		36,48	68,85	100,00	63,93	96,61	69,49	55,93	71,19
	Jesús de Machaca	Porcentaje		61,02	83,84	85,53	83,19	67,89	56,97	63,51	56,11
Taraco	Porcentaje		27,88	109,88	95,16	53,23	95,08	60,66	88,52	96,67	
Luribay	Porcentaje		60,97	84,26	71,30	77,57	86,24	81,48	77,14	73,33	
Sapahaqui	Porcentaje		22,27	74,53	86,67	76,92	108,08	98,98	109,71	107,84	
Yaco	Porcentaje		59,39	91,41	66,41	77,95	60,71	78,42	91,13	76,61	
Malla	Porcentaje		34,62	86,84	102,70	97,30	42,22	43,18	56,76	77,78	
Cairoma	Porcentaje		64,37	72,16	85,14	83,91	79,56	83,33	68,42	75,29	
Inquisivi	Porcentaje		28,49	77,93	86,81	64,34	76,87	95,21	99,29	97,14	
Quime	Porcentaje		75,98	70,16	91,87	84,55	81,75	73,81	82,50	76,67	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
LA PAZ Cobertura de Parto Institucional	Cajuta	Porcentaje		50.87	75.45	91.93	92.95	84.11	87.83	97.90	118.88	104.17	
	Colquiri	Porcentaje		55.81	65.18	66.98	69.54	88.38	75.77	88.35	89.84	89.59	
	Ichoca	Porcentaje		41.56	48.03	40.00	33.11	44.52	40.11	24.46	31.86	31.86	33.63
	Licomac Pampa	Porcentaje		36.51	59.68	52.38	40.32	40.32	30.63	24.21	24.23	24.23	35.49
	Chulumani.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		63.99	69.64	69.19	83.94	82.44	84.09	88.97	92.75	92.75	86.74
	Irupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		48.97	72.34	64.23	69.55	67.83	63.13	70.41	70.41	65.01	81.03
	Yancacachi	Porcentaje		37.14	41.18	46.00	32.99	40.00	34.56	27.73	27.73	43.37	42.14
	Palos Blancos	Porcentaje		72.66	74.70	84.09	99.76	84.00	102.16	108.14	108.14	104.76	121.36
	La Asunta	Porcentaje		47.65	63.31	60.57	63.31	64.62	73.24	85.31	85.31	84.54	98.94
	Pucaran.d.	Porcentaje		32.17	29.78	34.56	37.93	40.09	31.37	36.28	36.28	38.38	45.86
	Laja	Porcentaje		22.06	23.11	24.20	35.50	37.31	45.02	44.91	44.91	39.71	49.17
	Batallas	Porcentaje		26.10	29.45	33.55	30.94	34.29	21.56	21.56	35.81	35.89	40.19
	Puerto Pérez	Porcentaje		28.28	32.47	31.58	25.27	31.32	20.22	27.58	27.58	28.19	34.83
	Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		37.37	33.63	36.40	33.28	34.44	35.54	35.54	35.36	32.48	36.16
	Umalá	Porcentaje		8.09	14.77	14.29	12.08	15.70	23.84	23.84	35.09	47.38	45.91
	Ayo Ayo	Porcentaje		29.94	33.91	40.00	39.52	49.09	73.58	68.59	68.59	67.31	67.19
	Calamarca	Porcentaje		31.05	34.75	37.50	36.63	43.71	41.97	42.41	42.41	46.97	54.19
	Patamarca	Porcentaje		47.22	58.81	44.66	53.85	54.53	44.17	44.17	60.91	68.01	64.38
	Colquenchá	Porcentaje		40.87	30.14	37.44	33.49	33.64	46.34	46.34	48.32	62.13	53.97
	Collata	Porcentaje		21.05	41.56	37.18	38.24	36.25	30.62	30.62	32.55	27.34	35.16
	Coroico	Porcentaje		75.56	80.57	90.68	80.58	101.95	88.65	88.65	94.85	118.53	117.09
	Coripata	Porcentaje		56.65	61.34	66.34	69.93	68.98	66.49	58.44	58.44	54.67	42.51
	Ixiamas	Porcentaje		73.39	76.56	78.03	88.15	83.45	70.50	85.40	85.40	83.16	76.95
	San Buena Ventura	Porcentaje		65.03	100.00	88.36	118.37	130.41	194.98	161.25	168.08	168.08	194.59
	Grao. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje		39.61	46.29	52.48	48.50	35.03	53.40	47.31	47.31	47.42	49.62
	Curva	Porcentaje		57.41	83.33	85.19	63.64	32.73	36.15	36.15	44.99	80.47	88.82
Copacabana	Porcentaje		37.78	35.59	28.94	40.23	50.15	42.78	42.78	55.79	44.58	63.07	
San Pedro de Tiquina	Porcentaje		20.83	21.28	24.09	31.85	21.21	18.62	23.04	23.04	30.89	36.56	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
CoBERTURA de Parto Institucional LA PAZ	Cajuta	Porcentaje		95,97	70,66	80,24	80,72	101,88	100,63	84,05	100,00
	Colquiri	Porcentaje		92,31	86,51	98,53	75,67	61,76	59,95	63,44	53,50
	Ichoca	Porcentaje		20,46	71,67	105,00	79,66	67,69	70,31	100,00	100,00
	Licomar Pampa	Porcentaje		49,32	80,77	76,92	88,46	67,86	75,00	60,00	104,00
	Chulumani.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		114,83	84,11	89,44	85,85	71,37	84,48	89,42	87,44
	Inupama (Villa De Lanza)	Porcentaje		66,09	68,47	91,58	92,50	75,83	87,62	87,62	79,70
	Yacacachi	Porcentaje		57,72	73,58	101,89	77,36	78,18	74,55	76,92	76,92
	Palos Blancos	Porcentaje		123,81	84,73	87,20	85,66	65,66	63,73	82,02	82,02
	La Asunta	Porcentaje		113,20	71,43	74,82	88,77	98,48	84,16	84,16	84,28
	Pucaran.d.	Porcentaje		51,99	83,09	84,48	87,38	78,57	86,73	75,25	86,08
	Laja	Porcentaje		50,83	75,69	77,31	86,98	83,26	82,19	86,73	86,73
	Batalas	Porcentaje		40,76	89,72	88,73	70,75	82,87	85,58	86,06	86,06
	Puerto Pérez	Porcentaje		30,77	73,68	90,43	91,49	93,48	93,48	93,48	73,91
	Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		39,83	88,92	100,00	79,23	61,56	70,64	68,08	68,08
	Umala	Porcentaje		55,18	96,48	82,98	80,71	71,52	80,00	63,77	63,77
	Ayo Ayo	Porcentaje		72,66	94,40	84,68	70,73	80,47	82,68	64,46	64,46
	Calamarca	Porcentaje		62,38	86,32	88,15	85,17	72,20	75,23	74,27	74,27
	Patamarca	Porcentaje		71,54	77,12	69,15	97,58	80,89	80,98	80,98	97,91
	Colquenchia	Porcentaje		67,06	78,34	87,82	76,13	77,16	87,58	88,24	88,24
	Collana	Porcentaje		28,88	82,50	77,50	67,50	128,57	102,86	43,59	43,59
	Coroico	Porcentaje		99,14	75,54	87,35	94,13	77,10	69,88	82,29	82,29
	Coripata	Porcentaje		72,85	90,40	88,64	84,00	60,51	76,29	89,53	89,53
	Ixiamas	Porcentaje		91,16	69,41	90,53	80,36	83,14	87,72	90,30	90,30
San Buena Ventura	Porcentaje		175,23	84,48	89,09	67,52	75,87	88,38	104,83	104,83	
Gral. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje		57,85	86,21	91,67	81,12	67,55	65,33	82,98	82,98	
Cunsa	Porcentaje		77,04	76,92	55,77	60,78	45,00	48,33	70,00	70,00	
Copacabana	Porcentaje		44,29	82,53	80,00	79,27	79,41	71,60	85,09	85,09	
San Pedro de Tiquina	Porcentaje		40,89	64,91	82,46	98,21	79,66	63,79	74,55	74,55	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
COCHABAMBA	Totata	Porcentaje		12.50	37.65	42.07	38.32	28.57	17.02	30.80	26.45	27.35
	Quillacollo	Porcentaje		38.28	49.52	42.12	43.47	52.39	48.83	34.90	36.63	40.37
	Sipe Sipe	Porcentaje		51.06	35.33	33.01	35.33	37.19	36.71	33.57	29.26	32.02
	Tiquipaya	Porcentaje		41.64	37.66	40.44	36.73	33.04	30.09	27.50	25.93	30.49
	Vinto	Porcentaje		37.64	53.53	53.83	44.19	41.79	43.86	48.34	53.35	54.04
	Colcapirhua	Porcentaje		28.96	26.32	24.11	17.11	19.72	26.19	29.37	39.02	39.02
	Sacaba	Porcentaje		55.28	56.09	49.10	42.64	40.02	38.88	40.61	46.23	46.86
	Colomi	Porcentaje		93.17	89.46	84.91	81.21	72.33	79.69	67.94	57.12	61.57
	Villa Tunari	Porcentaje		75.97	69.54	64.45	74.84	93.01	87.96	103.64	107.03	123.86
	Tapacari	Porcentaje		50.56	72.54	75.90	69.36	61.90	71.53	56.58	52.93	57.51
	Totora	Porcentaje		60.05	68.16	75.22	75.61	76.75	75.62	69.83	85.95	96.88
	Pojo	Porcentaje		46.80	48.54	43.30	42.75	50.37	41.14	42.54	50.35	46.09
	Pocona	Porcentaje		78.96	80.20	72.66	76.74	58.40	57.28	52.31	59.96	57.33
	Chimore	Porcentaje		44.91	45.32	47.21	50.90	40.04	38.46	32.03	32.58	43.73
	Puerto Villarroel	Porcentaje		115.41	103.98	94.93	92.93	95.53	99.35	100.18	96.45	109.47
	Entre Rios	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	60.79	78.89	30.87	0.00	29.86	37.03
	Mizque	Porcentaje		55.24	56.43	51.41	52.21	53.60	61.28	65.23	67.21	60.49
	Vila Vila	Porcentaje		41.94	37.70	40.00	45.76	46.55	65.12	78.01	73.97	70.80
	Alalay	Porcentaje		52.24	41.04	39.26	42.96	23.70	43.63	38.37	45.66	35.41
	Punata	Porcentaje		91.25	76.66	80.08	88.55	87.71	98.62	111.64	142.58	150.09
	Villa Rivero	Porcentaje		42.47	37.22	38.29	42.94	35.98	24.55	27.36	34.41	58.11
	San Ben.d.to	Porcentaje		34.15	37.37	25.91	29.60	34.79	14.12	21.82	38.71	29.18
	Tacachi	Porcentaje		33.33	58.70	56.00	44.44	17.24	18.99	17.51	17.53	15.00
	Cuchumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje		30.36	22.22	26.42	52.94	60.00	64.06	51.09	30.76	25.09
	Bolivar	Porcentaje		39.18	46.91	50.41	48.13	56.25	67.07	57.76	42.39	63.64
	Tiraque	Porcentaje		82.88	89.02	91.23	96.13	98.09	94.66	93.78	95.05	66.58
Shinaota	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	161.96
Onuro	Porcentaje		76.60	59.36	75.69	86.41	93.26	99.43	106.67	115.07	122.76	
ORURO												

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
				Porcentaje	26,23	117,54	105,26	82,46	75,00	83,33	38,60	52,63
Quillacollo	Porcentaje	45,79	73,31	86,63	94,24	104,79	90,93	111,64	103,38		
Sipe Sipe	Porcentaje	38,72	85,15	87,97	95,49	92,42	99,62	86,58	97,73		
Tiquipaya	Porcentaje	39,87	85,88	90,91	91,40	94,54	103,12	99,67	98,34		
Vinto	Porcentaje	72,69	102,81	97,40	90,21	74,73	65,44	59,75	45,97		
Colcapirhua	Porcentaje	33,34	114,62	96,57	82,67	53,75	99,68	97,10	123,23		
Sacaba	Porcentaje	47,78	88,25	89,50	88,24	93,34	102,41	109,92	111,17		
Colomi	Porcentaje	66,73	80,94	91,25	77,43	74,55	77,51	88,01	73,58		
Villa Tunari	Porcentaje	149,38	87,36	88,74	94,64	80,97	69,91	70,84	75,26		
Tapacari	Porcentaje	53,67	84,95	77,08	76,39	66,34	60,61	67,60	64,80		
Totora	Porcentaje	99,98	83,03	87,27	86,06	107,03	89,10	78,05	81,10		
Pojo	Porcentaje	48,75	101,53	85,71	87,18	68,27	65,38	90,72	80,41		
Pocona	Porcentaje	59,93	94,38	96,07	89,33	71,96	61,38	55,93	59,89		
Chimore	Porcentaje	41,18	77,21	83,26	86,45	71,17	117,12	130,05	117,84		
Puerto Villarroel	Porcentaje	110,14	75,86	92,36	91,70	96,61	98,53	97,83	107,02		
Entre Rios	Porcentaje	37,95	96,92	84,03	94,68	75,47	95,95	122,82	108,17		
Mizque	Porcentaje	60,52	92,69	92,69	87,52	85,19	84,18	94,62	95,43		
Vila Vila	Porcentaje	73,14	100,00	83,75	95,00	76,19	69,05	83,75	83,75		
Alalay	Porcentaje	44,89	125,00	118,75	60,42	56,60	43,40	44,68	38,30		
Punata	Porcentaje	163,27	87,03	86,24	87,41	91,63	79,34	85,94	87,95		
Villa Rivero	Porcentaje	39,77	100,00	92,59	96,30	80,95	105,95	72,84	82,72		
San Ben.d.to	Porcentaje	28,88	85,29	86,76	95,59	64,86	75,68	64,18	70,15		
Tacachi	Porcentaje	17,14	50,00	125,00	87,50	50,00	50,00	37,50	50,00		
Cuchumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje	35,74	79,98	112,20	120,52	53,33	120,00	89,37	121,96		
Bolivar	Porcentaje	50,68	104,55	97,73	81,82	70,21	46,81	58,78	51,15		
Tiraque	Porcentaje	63,22	91,96	81,35	86,50	87,58	83,07	70,23	79,61		
Shimaota	Porcentaje	186,25	103,85	95,99	74,25	77,37	83,60	96,63	80,17		
Oruro	Porcentaje	123,48	89,60	93,03	97,06	100,49	96,60	96,21	95,96		

COCHABAMBA
Cobertura de Parto Institucional

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
ORUFO Cobertura de Parto Institucional	Caracollo	Porcentaje		41.47	38.53	39.88	42.03	52.34	51.57	52.05	51.80	45.21	
	El Choro	Porcentaje		28.71	28.77	17.57	12.07	18.93	34.26	22.20	25.01	27.59	
	Soracachi	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	23.64	22.40	31.45	24.34	29.12	31.89	
	Challapata	Porcentaje		70.57	66.89	69.45	76.14	80.82	86.16	95.87	104.96	119.06	
	Santuario de Quillacas	Porcentaje		39.76	32.53	44.05	50.59	54.12	69.69	61.30	62.02	73.66	
	Corque	Porcentaje		50.75	56.28	54.77	46.23	41.41	33.36	44.04	40.62	37.45	
	Choque Cota	Porcentaje		29.79	24.44	20.45	18.60	14.29	21.79	17.46	20.44	15.70	
	Corahuara de Caranigas	Porcentaje		47.73	45.45	40.15	50.38	47.33	66.76	60.45	69.09	65.10	
	Turco	Porcentaje		60.82	68.09	17.39	66.29	67.44	61.06	61.80	79.12	58.41	
	Huachacalla	Porcentaje		80.49	38.10	48.84	29.55	22.73	17.74	13.08	30.07	25.27	
	Escara	Porcentaje		15.38	14.81	10.71	0.00	3.45	0.00	0.00	6.51	0.00	6.22
	Cruz de Machacamarca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Yunguyo de Litoral	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Esmeralda	Porcentaje		62.73	n.d.	n.d.	0.00	2.78	7.89	7.89	7.54	9.52	2.26
	Poopo	Porcentaje		62.73	34.39	33.77	38.00	45.58	57.41	57.41	55.28	43.54	37.68
	Pazña	Porcentaje		67.63	52.71	78.33	61.61	80.77	85.74	85.74	95.78	94.83	101.69
	Antequera	Porcentaje		42.17	15.00	29.87	49.33	45.83	40.76	40.76	45.42	56.78	50.67
	Huanun.d.	Porcentaje		81.12	78.03	79.37	82.21	74.05	75.77	75.77	64.66	67.21	58.84
	Machacamarca	Porcentaje		43.59	38.74	44.34	26.00	35.79	46.88	46.88	56.71	53.66	69.53
	Salinas de Garcí Mendoza	Porcentaje		48.03	37.66	38.63	62.13	65.40	57.96	57.96	58.02	44.38	59.27
Pampa Aullagas	Porcentaje		32.47	28.75	35.37	30.59	45.98	41.30	41.30	59.84	47.62	37.86	
Sabaya	Porcentaje		44.78	43.36	43.79	39.26	25.86	17.33	17.33	17.80	16.27	15.66	
Coipasa	Porcentaje		66.67	35.33	26.32	42.11	20.00	40.25	40.25	59.70	83.11	57.65	
Chipayá	Porcentaje		70.59	78.85	73.58	72.22	56.36	50.16	50.16	73.99	70.99	68.35	
Toledo	Porcentaje		52.94	50.00	50.24	39.53	47.49	39.18	39.18	29.25	27.46	33.70	
Eucaliptus	Porcentaje		87.77	71.53	83.70	81.20	93.13	90.74	90.74	66.90	78.20	59.53	
Andamarca	Porcentaje		41.07	54.87	48.25	34.78	35.34	46.85	46.85	29.57	34.35	37.17	
Belen de Andamarca	Porcentaje		50.00	44.44	59.46	21.62	35.14	32.01	32.01	13.20	26.22	51.68	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
				Porcentaje	39,65	93,70	91,08	89,59	83,33	84,00	86,14	73,03
El Choro	Porcentaje	22,53	104,29	117,14	87,14	63,29	35,44	34,29	38,57		
Sorazachi	Porcentaje	31,15	105,56	109,26	84,26	72,03	66,95	75,70	64,49		
Challapata	Porcentaje	110,64	90,50	88,19	98,25	79,27	73,21	83,25	75,19		
Santuario de Quilicacas	Porcentaje	68,61	80,00	89,09	87,27	73,33	77,97	68,52	74,07		
Corque	Porcentaje	41,12	105,00	72,50	88,75	84,71	54,12	69,62	40,51		
Choque Cota	Porcentaje	12,97	80,00	120,00	90,00	50,00	36,36	50,00	70,00		
Curahuara de Carangas	Porcentaje	60,75	110,81	83,78	86,49	59,49	56,41	39,73	42,47		
Turco	Porcentaje	54,63	111,43	80,00	91,43	78,38	70,27	54,29	45,71		
Huachacalla	Porcentaje	6,26	87,60	98,74	110,00	43,52	113,69	111,22	111,31		
Esara	Porcentaje	0,00	120,45	241,37	121,00	0,00	300,00	306,86	61,22		
Cruz de Machacamarca	Porcentaje	0,00	100,00	100,00	0,00	200,00	300,00	0,00	0,00		
Yunguyo de Litoral	Porcentaje	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		
Esmeralda	Porcentaje	0,00	0,00	205,16	411,38	315,50	95,107	207,98	416,30		
Poopo	Porcentaje	29,88	181,85	149,08	111,51	57,38	78,69	100,75	81,63		
Pazña	Porcentaje	99,54	111,23	104,69	104,96	81,69	74,65	73,61	53,11		
Antequera	Porcentaje	56,72	92,31	87,18	51,28	50,00	67,04	33,33	28,21		
Huanun.d.	Porcentaje	72,71	140,09	128,85	141,47	76,48	67,04	99,00	97,20		
Machacamarca	Porcentaje	67,73	43,07	36,50	25,55	54,90	56,86	21,32	16,18		
Salinas de Garcí Mendoza	Porcentaje	49,77	124,36	98,64	136,20	74,68	75,04	97,37	87,79		
Pampa Aullagas	Porcentaje	47,66	54,79	58,90	65,75	100,00	106,38	35,62	46,58		
Sabaya	Porcentaje	15,54	78,38	78,38	86,49	102,94	102,94	108,11	91,89		
Coipasa	Porcentaje	47,68	36,84	63,16	78,95	57,36	64,85	15,79	31,58		
Chipaya	Porcentaje	75,53	111,39	124,74	125,06	78,05	65,85	139,76	109,90		
Toledo	Porcentaje	25,76	106,49	97,34	112,61	67,19	64,06	51,24	75,97		
Eucaliptus	Porcentaje	50,32	125,07	85,15	98,26	81,94	76,39	52,12	60,31		
Andamarca	Porcentaje	27,79	74,47	53,19	72,34	77,50	65,00	65,22	50,00		
Belen de Andamarca	Porcentaje	33,25	84,00	84,00	76,00	52,38	47,62	25,00	25,00		

ORUÑO

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
ORUÑO	Totora	Porcentaje		67.89	80.56	65.42	83.02	70.48	83.81	67.17	72.81	72.10
	Santiago de Huari	Porcentaje		32.91	41.38	34.35	47.81	46.02	33.10	46.54	42.44	50.91
	La Rivera	Porcentaje		63.64	45.45	27.27	27.27	16.67	58.60	32.73	16.28	15.87
	Todos Santos	Porcentaje		45.45	50.00	40.00	30.00	40.00	52.77	53.23	54.27	22.01
	Carangas	Porcentaje		54.55	45.45	16.67	25.00	8.33	30.58	22.00	21.33	0.00
	Huayllamarca	Porcentaje		60.32	59.06	48.36	42.86	47.01	44.26	56.58	47.77	46.43
	Potosí	Porcentaje		63.37	59.96	60.48	65.55	72.04	69.48	68.17	75.84	82.30
	Tringupaya	Porcentaje		19.21	24.06	30.04	28.89	37.42	23.80	27.37	30.43	26.30
	Yocalla	Porcentaje		35.92	36.51	22.74	26.96	21.53	26.16	22.69	22.35	35.18
	Belén de Urmiri	Porcentaje		39.44	40.00	42.03	47.06	41.79	22.76	12.31	25.05	9.46
	Uncia	Porcentaje		68.27	71.99	76.14	83.88	74.04	77.56	76.05	71.48	56.77
	Chayanta	Porcentaje		59.96	55.68	49.22	45.83	55.73	53.97	53.15	58.63	55.51
	Llallagua	Porcentaje		55.78	51.78	46.79	52.71	66.44	66.96	61.94	71.88	71.70
	POTOSÍ	Chuquihiuta Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	0.00	76.53
Beñanzos		Porcentaje		45.14	50.00	37.65	42.93	42.24	41.01	40.02	46.75	46.35
Chaqui		Porcentaje		35.51	36.19	37.54	35.31	28.62	39.94	29.51	31.91	27.23
Tacobamba		Porcentaje		21.04	28.28	20.36	17.32	13.64	16.37	13.91	26.67	31.29
Colquechaca		Porcentaje		34.21	38.89	35.01	38.72	42.66	42.51	43.74	47.80	50.18
Ravelo		Porcentaje		57.12	47.36	52.35	65.52	50.66	43.61	42.13	39.24	41.35
Pocoata		Porcentaje		51.73	58.16	51.52	46.55	47.09	44.80	45.13	58.40	59.85
Ocuri		Porcentaje		42.76	46.74	38.70	46.76	55.54	56.35	56.04	57.09	65.34
San Pedro de Buena Vista		Porcentaje		22.33	24.44	20.94	17.79	17.77	24.37	25.14	26.60	30.59
Toro Toro		Porcentaje		67.26	70.18	64.02	58.15	49.84	40.99	39.91	40.05	32.46
Cotagaita		Porcentaje		46.24	57.82	58.13	60.14	56.28	58.37	48.56	50.43	47.28
Vitichi		Porcentaje		48.53	53.50	51.47	50.62	45.45	48.35	48.68	52.28	55.72
Sacaca		Porcentaje		30.35	29.97	27.53	24.76	25.16	27.82	33.39	42.42	38.08
Carpuyo		Porcentaje		35.22	41.41	30.82	30.21	36.97	35.74	40.68	61.20	52.79
Tupiza	Porcentaje		58.36	64.17	60.23	62.16	66.48	69.94	68.71	68.86	83.15	

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
ORUJO	Tora	Porcentaje		75,42	112,69	132,05	118,96	77,46	63,38	104,77	67,96
	Santiago de Huari	Porcentaje		62,23	124,76	113,33	97,12	89,76	55,12	54,81	53,85
	La Rivera	Porcentaje		15,74	5,41	8,11	5,41	0,00	250,00	10,81	2,70
	Todos Santos	Porcentaje		10,92	50,00	50,00	100,00	229,46	230,56	100,00	50,00
	Carangas	Porcentaje		6,68	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Huayllamarca	Porcentaje		47,77	81,25	106,25	72,92	102,08	75,00	58,33	50,00
	Potosí	Porcentaje		92,47	63,90	68,32	70,23	69,75	65,83	72,24	76,51
	Tingupaya	Porcentaje		22,80	40,00	50,70	32,83	57,62	49,29	50,32	58,69
	Yocalla	Porcentaje		16,16	57,00	73,74	70,10	68,37	61,05	74,19	37,63
	Belén de Urmiri	Porcentaje		34,39	100,00	65,00	50,00	57,14	33,33	21,05	10,53
	Uncia	Porcentaje		48,86	51,58	76,52	74,42	65,35	84,91	89,00	71,23
	Chayanta	Porcentaje		55,11	58,13	63,50	56,79	63,81	49,63	56,81	43,52
	Llallagua	Porcentaje		79,40	61,53	60,36	66,21	79,05	64,56	61,15	63,07
	Chuquihuta Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		70,92	62,80	68,63	64,18	61,65	64,68	52,85	46,88
POTOSÍ	Béanzos	Porcentaje		41,72	67,09	61,70	68,06	63,29	57,58	61,02	55,81
	Chaqui	Porcentaje		30,33	59,09	77,48	65,10	70,95	75,00	57,34	61,27
	Tacobamba	Porcentaje		32,25	39,25	65,57	73,33	81,03	83,53	67,05	48,26
	Colquechaca	Porcentaje		46,92	44,78	51,97	50,92	52,11	51,42	68,24	66,13
	Ravelo	Porcentaje		30,57	57,28	55,56	48,37	46,56	42,68	32,64	38,06
	Pocoata	Porcentaje		60,65	59,85	61,86	60,47	55,67	50,00	54,75	57,10
	Ocuri	Porcentaje		54,32	65,19	67,34	59,50	51,82	47,69	51,90	51,32
	San Pedro de Buena Vista	Porcentaje		26,98	48,72	58,96	69,31	88,70	103,73	93,75	78,74
	Toro Toro	Porcentaje		46,45	46,77	63,61	57,67	62,21	61,17	59,72	65,38
	Colagata	Porcentaje		45,86	71,15	68,49	60,35	52,83	59,32	61,94	58,05
	Vitichi	Porcentaje		53,81	57,81	68,25	53,76	79,23	54,49	58,10	43,26
	Sacaca	Porcentaje		36,54	57,18	55,29	58,00	54,69	64,79	64,18	76,50
	Carpuyo	Porcentaje		66,08	64,29	66,67	57,59	46,26	47,45	47,77	38,62
	Tupiza	Porcentaje		80,71	57,88	68,28	62,96	76,06	73,57	70,21	62,33

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Cobertura de Parto Institucional	POTOSÍ	Atocha	Porcentaje	73.39	80.65	82.31	104.32	84.03	103.02	109.82	38.53	104.25		
		Colcha "K"	Porcentaje	43.41	44.91	47.75	48.35	51.95	43.65	45.84	39.54	39.54	39.26	
		San Pedro de Quemés	Porcentaje	23.08	38.46	37.04	14.81	22.22	29.40	25.34	18.12	18.12	7.07	
		San Pablo de Lipez	Porcentaje	73.81	74.70	92.68	51.85	67.50	76.30	68.30	77.09	77.09	52.58	
		Mojinete	Porcentaje	32.00	48.00	83.33	39.13	63.64	80.00	38.74	75.26	75.26	67.03	
		San Antonio de Esmeruoco	Porcentaje	27.59	32.20	59.02	59.02	79.03	45.78	60.84	45.95	45.95	49.39	
		Puna	Porcentaje	41.38	47.08	40.19	40.62	46.76	48.63	48.55	57.27	57.27	55.91	
		Caiza "D"	Porcentaje	50.47	49.03	41.53	36.99	40.14	43.57	45.98	48.53	48.53	57.85	
		Chochas	Porcentaje	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.00	66.94
		Uyún.d.	Porcentaje	63.13	62.56	64.65	77.05	79.97	96.61	89.71	92.85	92.85	105.89	
	TARUJA	Tomave	Porcentaje	35.79	34.02	33.26	28.84	33.89	31.81	41.37	39.77	39.77	39.66	
		Porco	Porcentaje	50.49	53.50	46.19	46.39	77.49	96.67	75.49	65.18	65.18	84.89	
		Arampampa	Porcentaje	56.94	64.79	65.71	74.10	70.80	64.21	61.87	64.78	64.78	60.44	
		Acacio	Porcentaje	66.29	61.18	47.31	50.31	32.70	52.82	47.52	50.60	50.60	59.74	
		Llica	Porcentaje	45.54	86.73	74.47	82.22	94.25	69.23	74.54	95.57	95.57	100.07	
		Tahuá	Porcentaje	25.32	27.50	23.75	22.50	31.25	20.00	23.84	15.03	15.03	17.46	
		Villazon	Porcentaje	43.74	40.89	39.23	48.14	47.83	46.54	48.91	52.40	52.40	56.20	
		San Agustín	Porcentaje	73.85	69.23	55.38	47.69	57.81	42.17	45.46	33.07	33.07	34.61	
		Tarija	Porcentaje	67.44	66.48	69.66	69.19	71.47	74.21	73.60	77.77	77.77	87.70	
		Padcaya	Porcentaje	39.59	45.63	37.38	42.77	40.00	42.58	32.61	40.12	40.12	41.13	
Bernejo	Porcentaje	68.64	64.69	59.22	63.31	58.45	60.85	69.77	72.12	72.12	72.17			
Yacuba	Porcentaje	67.32	59.91	53.95	53.92	56.61	55.46	53.99	54.94	54.94	58.57			
Carapari	Porcentaje	61.02	51.07	60.26	50.22	48.85	58.32	59.83	67.16	67.16	64.44			
Villa Montes	Porcentaje	85.71	86.57	89.88	97.21	106.94	114.44	123.81	121.26	121.26	144.18			
Uriondo (A. Concepcion)	Porcentaje	43.81	42.58	46.56	50.17	41.08	50.93	44.66	48.04	48.04	43.14			
Yunchara	Porcentaje	39.55	53.03	46.92	55.47	63.78	63.35	65.81	72.48	72.48	72.89			
San Lorenzo	Porcentaje	31.09	29.85	32.10	29.55	30.71	23.60	16.56	28.62	28.62	25.90			
El Puente	Porcentaje	38.83	49.06	42.02	47.39	57.61	47.78	62.28	62.28	62.28	62.70	73.14		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Coertura de Parto Institucional	Atocha	Porcentaje		101,24	79,84	90,76	58,37	32,99	49,47	57,45	53,42
	Colcha "K"	Porcentaje		36,88	76,32	80,21	88,04	63,23	53,67	66,67	73,30
	San Pedro de Quemés	Porcentaje		24,56	36,36	119,13	145,98	54,55	106,56	40,25	67,15
	San Pablo de Lipez	Porcentaje		66,58	61,54	71,88	53,97	56,72	46,97	65,57	52,46
	Mojinete	Porcentaje		30,73	113,30	48,65	154,47	49,25	55,67	65,77	57,59
	San Antonio de Esmeruico	Porcentaje		53,51	45,10	58,00	79,59	50,00	57,69	48,94	53,19
	Puna	Porcentaje		54,67	75,00	62,83	58,64	59,77	56,09	40,76	43,37
	Caiza "D"	Porcentaje		42,25	74,17	75,84	51,37	68,67	62,33	53,19	46,43
	Chochas	Porcentaje		57,51	76,83	70,05	56,78	52,80	48,80	48,95	42,63
	Uyuni d.	Porcentaje		120,39	60,92	63,15	71,78	72,00	65,59	58,82	57,54
	Tomave	Porcentaje		37,87	69,32	66,40	73,25	59,77	63,86	58,37	54,31
	Porco	Porcentaje		80,49	76,09	65,04	68,16	66,81	61,36	60,28	90,14
	Arapampa	Porcentaje		20,78	73,21	56,36	50,46	53,10	54,55	74,04	45,19
	Acacio	Porcentaje		27,73	62,50	71,19	72,41	52,80	50,82	60,36	56,76
	Llica	Porcentaje		189,31	82,29	64,89	61,29	62,50	54,26	48,31	26,97
	Tahua	Porcentaje		23,74	89,47	84,21	72,22	42,86	57,14	100,00	41,18
	Villazon	Porcentaje		52,96	59,53	66,13	67,24	69,62	68,05	67,10	60,46
San Agustín	Porcentaje		46,82	80,95	65,85	88,87	95,52	72,50	58,97	38,46	
Tarija	Porcentaje		84,95	79,73	83,42	86,43	72,25	69,86	60,91	61,93	
Padcaya	Porcentaje		40,60	87,44	90,95	86,43	96,50	82,73	76,78	89,33	
Bernejo	Porcentaje		72,63	85,26	79,87	83,90	96,50	82,73	90,16	86,86	
Yacuita	Porcentaje		58,29	86,52	84,41	87,41	92,99	92,16	79,87	96,45	
Carapari	Porcentaje		59,64	104,23	95,07	83,80	64,29	79,87	96,45	66,67	
Villa Montes	Porcentaje		152,65	78,04	79,36	90,60	90,43	87,86	83,23	82,22	
Uriondo (A. Concepcion)	Porcentaje		36,22	74,36	89,74	92,31	93,91	100,87	93,10	61,21	
Yunchara	Porcentaje		54,84	98,92	83,87	80,65	76,04	85,42	70,65	42,39	
San Lorenzo	Porcentaje		22,26	93,14	83,33	75,49	51,72	52,17	67,33	70,30	
El Puente	Porcentaje		71,92	84,02	85,21	90,53	80,68	63,07	64,67	53,29	

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
TARAJA		Entre Ríos	Porcentaje		48.22	62.65	52.94	39.10	24.11	62.04	126.06	69.16	79.20	
		Santa Cruz de La Sierra	Porcentaje		63.09	64.53	67.55	67.14	69.15	64.95	65.01	66.36	66.36	69.12
SANTA CRUZ	Cobertura de Parto Institucional	Cotocha	Porcentaje		54.57	56.20	57.38	54.67	46.65	45.91	42.44	42.83	42.83	49.24
		Porongo	Porcentaje		22.71	27.50	28.41	17.88	29.41	20.51	15.50	18.39	18.39	11.32
		La Guardia	Porcentaje		30.61	32.48	28.71	27.88	31.59	29.10	27.86	28.92	28.92	33.56
		El Torno	Porcentaje		30.90	45.77	46.77	46.25	50.24	44.36	44.36	44.76	37.28	42.84
		Warnes	Porcentaje		65.37	61.25	55.92	68.32	78.12	80.02	87.28	84.63	84.63	96.86
		Okinawa	Porcentaje		40.76	52.63	56.98	53.33	54.47	56.34	54.37	54.37	46.73	39.07
		San Ignacio de Velasco	Porcentaje		95.57	95.83	99.73	105.94	111.89	112.35	117.59	118.33	118.33	131.76
		San Miguel de Velasco	Porcentaje		72.92	68.86	74.44	71.16	81.75	79.52	78.64	76.08	76.08	94.00
		San Rafael	Porcentaje		39.06	35.11	41.48	46.76	58.04	48.95	45.60	67.47	67.47	49.88
		Buena Vista	Porcentaje		65.93	55.62	55.11	50.00	57.85	49.73	45.86	45.86	45.52	40.51
		San Carlos	Porcentaje		98.87	94.92	101.98	109.21	135.31	161.75	139.82	119.29	119.29	101.75
		Yapacán.d.	Porcentaje		63.44	68.89	83.22	87.66	91.13	56.35	67.94	62.18	60.63	84.10
		San Juan de Yapacán.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	79.37	81.82	71.69	62.18	60.63	60.63	52.20
		San José de Chiquitos	Porcentaje		83.44	84.13	96.26	92.27	95.51	102.23	107.76	123.87	123.87	123.85
		Fallón	Porcentaje		35.56	27.80	30.42	33.08	28.56	29.11	31.98	26.95	26.95	28.84
		Robore	Porcentaje		84.54	78.65	86.61	88.83	105.44	111.75	126.80	102.92	102.92	114.78
		Portachuelo	Porcentaje		58.62	59.03	69.66	94.33	105.56	120.48	120.09	120.88	120.88	121.67
		Santa Rosa del Sara	Porcentaje		71.68	67.33	72.13	92.01	87.32	66.54	56.94	51.03	51.03	50.19
		Colpa Bélgica	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	31.95	38.18	27.86	31.66	29.80	29.80	30.44
		Lagun.d.lilas	Porcentaje		52.78	48.25	44.68	60.00	52.90	70.34	51.16	52.58	52.58	66.79
Charagua	Porcentaje		94.29	93.81	86.63	90.88	95.23	100.40	103.39	94.50	94.50	102.39		
Cabezas	Porcentaje		52.63	44.83	48.57	44.52	34.32	37.60	42.34	38.94	38.94	50.35		
Cuevo	Porcentaje		64.77	62.79	67.06	68.67	64.20	51.11	40.44	60.40	60.40	50.74		
Gutiérrez	Porcentaje		55.89	74.38	72.87	64.63	78.03	76.54	80.98	59.80	59.80	61.98		
Camirí	Porcentaje		101.00	112.70	112.77	119.22	100.63	92.73	109.72	124.15	124.15	134.47		
Boyuibe	Porcentaje		71.29	77.78	54.64	71.88	61.70	52.96	49.26	50.01	49.26	64.04		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
TARAJA		Entre Ríos	Porcentaje		72,44	96,75	90,56	83,19	83,82	71,88	75,00	70,75	
		Santa Cruz de La Sierra	Porcentaje		69,55	82,18	86,55	80,19	94,75	96,83	91,93	89,24	83,35
SANTA CRUZ	Coertura de Parto Institucional	Cotoca	Porcentaje		55,81	76,44	84,38	90,60	83,05	92,18	85,69	77,78	50,00
		Porongo	Porcentaje		19,55	103,77	90,74	75,93	53,33	76,67	81,07	98,96	82,72
		La Guardia	Porcentaje		39,69	81,70	91,42	84,05	80,84	81,07	98,96	82,72	85,52
		El Torno	Porcentaje		46,71	71,98	84,13	95,74	97,66	94,57	87,66	93,56	88,42
		Wames	Porcentaje		100,95	81,04	70,86	91,08	96,93	71,51	93,56	88,42	60,24
		Okinawa	Porcentaje		39,14	86,59	99,39	96,97	59,12	41,44	76,36	84,21	87,39
		San Ignacio de Velasco	Porcentaje		151,00	83,77	78,52	80,75	82,97	75,87	84,21	70,81	67,94
		San Miguel de Velasco	Porcentaje		79,96	98,55	75,00	86,06	69,55	78,18	70,81	80,90	60,67
		San Rafael	Porcentaje		54,69	97,73	85,39	76,40	72,83	76,09	59,56	71,20	62,40
		Buena Vista	Porcentaje		39,44	95,16	78,23	82,40	65,44	59,56	70,92	59,36	53,54
		San Carlos	Porcentaje		133,36	100,00	74,07	79,56	74,02	85,13	96,32	101,66	95,60
		Yapacaní	Porcentaje		99,45	83,61	80,18	87,42	85,13	96,32	109,42	100,00	41,43
		San Juan de Yapacaní	Porcentaje		55,44	89,86	81,29	61,15	96,38	109,42	85,28	94,35	83,85
		San José de Chiquitos	Porcentaje		131,15	78,54	91,37	81,05	78,78	92,48	100,81	100,81	100,61
		Pailon	Porcentaje		38,26	81,52	76,69	83,30	93,51	92,48	159,89	86,32	98,58
		Robore	Porcentaje		123,20	84,44	67,34	86,00	85,39	76,13	80,53	70,99	59,80
		Potrachuelo	Porcentaje		149,84	79,13	85,51	89,57	66,67	66,35	57,35	60,00	86,27
		Santa Rosa del Sara	Porcentaje		60,18	90,82	90,86	70,00	93,88	79,59	80,00	70,65	48,39
		Colpa Béliçica	Porcentaje		35,40	84,00	86,00	75,00	78,95	74,07	77,52	77,19	47,57
		Laguán.d.Ilas	Porcentaje		61,33	79,12	82,61	90,04	55,06	51,70	45,07	48,22	74,25
Charagua	Porcentaje		106,13	78,82	86,53	68,31	72,92	39,58	69,07	79,48	79,93		
Cabezas	Porcentaje		50,10	47,26	58,27	72,76	79,12	71,79	89,38	90,60	86,17		
Cuevo	Porcentaje		51,94	83,11	47,95	68,31	72,92	39,58	69,07	79,48	79,93		
Gutierrez	Porcentaje		77,73	92,48	92,88	72,76	79,12	71,79	89,38	90,60	86,17		
Camiri	Porcentaje		136,68	88,08	81,57	82,60	89,54	89,38	90,60	86,17	67,21		
Boyubibe	Porcentaje		77,67	80,33	86,89	60,66	74,60	73,02	75,41	67,21	67,21		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
SANTA CRUZ	Coertura de Parto Institucional	Vallegrande	Porcentaje	69,84	59,32	70,47	75,30	70,15	75,39	92,37	86,67	97,97	
		Trigal	Porcentaje	29,09	14,29	17,86	29,09	13,79	28,55	24,66	16,02	18,82	36,30
		Moro Moro	Porcentaje	26,97	25,88	27,16	45,45	29,17	35,17	18,55	31,03	24,78	27,90
		Postres Valle	Porcentaje	22,73	16,67	50,00	35,82	18,46	35,28	37,10	22,83	31,63	30,75
		Pucara	Porcentaje	11,94	23,44	14,52	13,33	21,05	20,12	22,83	31,63	30,75	62,20
		Samaipata	Porcentaje	44,57	54,41	60,39	51,41	50,82	48,10	37,97	33,46	36,41	108,36
		Pampa Grande	Porcentaje	48,25	33,77	40,09	47,58	45,13	31,86	40,70	37,93	110,25	108,36
		Mairana	Porcentaje	85,45	82,11	82,79	106,13	114,76	118,73	94,77	27,33	18,36	5,53
		Quirusillas	Porcentaje	17,54	24,56	23,21	37,50	30,36	12,67	106,78	102,20	107,57	119,52
		Montero	Porcentaje	98,57	111,44	109,90	104,70	112,38	62,52	45,35	35,75	26,07	25,11
		General Saavedra	Porcentaje	69,68	71,20	70,52	61,39	62,52	61,31	51,75	48,10	47,33	52,94
		Mineros	Porcentaje	67,04	69,64	61,11	59,38	68,47	65,47	57,79	53,19	40,74	46,37
		Fernández Alonso	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	78,79	66,77	58,16	93,71	85,17	82,90	93,37
		San Pedro	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	77,41	68,32	82,40	103,81	84,09	85,47	94,75
		Concepción	Porcentaje	69,97	69,74	70,71	74,38	82,40	122,22	63,92	150,72	244,59	162,33
		San Javier	Porcentaje	92,36	71,57	70,42	248,45	90,31	103,81	79,13	80,60	75,98	46,76
		San Ramón	Porcentaje	141,38	130,00	122,73	122,22	63,92	90,91	69,10	54,15	62,49	44,91
		San Julián	Porcentaje	84,08	76,66	86,70	110,57	90,91	61,36	61,46	50,92	46,99	47,81
		San Anton.d.o de Lomerio	Porcentaje	56,29	47,65	54,34	44,95	61,46	73,68	63,42	72,52	76,70	78,79
		Cuatro Cañadas	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	44,95	61,46	92,82	46,81	39,20	43,76	50,50
San Matías	Porcentaje	71,71	74,35	68,90	73,68	63,42	92,82	46,81	39,20	43,76	50,50		
Comarapa	Porcentaje	95,34	114,11	100,75	92,39	92,82	52,11	46,81	39,20	43,76	50,50		
Salpina	Porcentaje	36,11	41,26	44,06	83,75	79,95	83,58	97,45	102,14	101,00	37,94		
Puerto Suarez	Porcentaje	70,69	81,28	84,11	54,04	47,03	40,93	49,85	44,87	45,89	50,75		
Puerto Quijarro	Porcentaje	53,59	44,03	56,88	47,55	52,86	119,04	161,69	147,73	131,54	129,98		
Carmen Rivero Torrez	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	113,50	119,04	161,69	147,73	131,54	129,98	151,10		
Ascension de Guarayos	Porcentaje	112,67	122,15	113,50	85,06	102,63	99,16	94,78	84,22	90,47			
Urubichá	Porcentaje	76,58	61,15	65,81	85,06	102,63	99,16	94,78	84,22	90,47			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Coertura de Parto Institucional SANTA CRUZ	Vallegrande	Porcentaje		104,73	83,01	73,10	85,27	85,68	96,18	91,23	90,78
	Trigal	Porcentaje		18,26	70,00	50,00	80,00	122,22	155,56	90,00	70,00
	Moro Moro	Porcentaje		58,71	142,31	73,08	76,92	41,94	48,39	65,38	30,77
	Postres Valle	Porcentaje		16,55	116,67	66,67	83,33	76,92	53,85	116,67	83,33
	Pucara	Porcentaje		27,85	112,50	87,50	75,00	30,00	80,00	62,50	62,50
	Samaipata	Porcentaje		74,60	111,03	94,85	76,64	44,94	44,30	54,01	51,09
	Pampa Grande	Porcentaje		49,98	79,31	74,36	76,92	74,79	54,62	70,94	59,39
	Mairana	Porcentaje		146,75	78,39	84,48	93,14	74,31	77,35	69,71	55,84
	Quirusillas	Porcentaje		21,49	71,43	85,71	71,43	114,29	42,86	85,71	71,43
	Montero	Porcentaje		120,06	73,04	77,35	78,21	111,52	118,12	105,81	96,51
	General Saavedra	Porcentaje		28,77	79,43	90,85	93,66	58,60	66,79	95,10	72,73
	Mineros	Porcentaje		47,46	99,19	87,50	85,94	62,59	61,48	80,32	75,60
	Fernández Alonso	Porcentaje		56,66	89,83	105,08	69,66	69,84	53,97	64,61	45,81
	San Pedro	Porcentaje		47,48	95,15	88,55	81,93	59,89	59,89	50,90	46,71
	Concepción	Porcentaje		106,42	93,10	76,82	75,00	84,36	76,37	91,24	82,09
	San Javier	Porcentaje		105,45	81,86	85,04	86,29	79,12	74,01	76,36	81,84
	San Ramón	Porcentaje		149,68	82,96	80,80	80,00	66,24	73,53	69,33	63,72
	San Julián	Porcentaje		87,49	90,57	87,27	86,57	72,10	65,23	65,80	60,42
	San Antonio de Lomerio	Porcentaje		52,73	79,84	83,06	79,20	75,97	70,54	69,60	80,80
	Cuatro Cañadas	Porcentaje		42,42	95,59	92,34	85,82	80,13	80,45	76,36	70,29
San Matías	Porcentaje		70,36	73,31	77,24	85,94	93,05	77,81	99,04	66,98	
Comarapa	Porcentaje		137,57	73,26	81,71	75,35	84,76	82,22	81,61	87,61	
Salpina	Porcentaje		53,58	88,73	116,90	75,00	55,00	67,50	55,56	58,33	
Puerto Suarez	Porcentaje		142,78	92,11	94,70	87,05	63,64	77,15	83,16	78,47	
Puerto Quijarro	Porcentaje		55,87	68,07	72,63	88,89	113,72	59,57	74,44	67,87	
Carmen Rivero Torrez	Porcentaje		45,59	86,96	73,91	78,26	78,89	88,89	78,49	83,87	
Ascensión de Guarayos	Porcentaje		174,05	68,92	86,87	91,53	71,79	74,76	71,54	69,41	
Uribichica	Porcentaje		100,84	100,74	87,50	75,74	63,27	48,98	41,61	49,64	

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
SANTA CRUZ		El Puente	Porcentaje		63.68	38.54	45.93	70.09	68.35	57.09	51.98	63.87	56.61		
		Trinidad	Porcentaje		62.31	67.81	72.08	81.59	88.23	93.77	99.38	99.38	93.68	100.39	
		San Javier	Porcentaje		13.86	12.00	47.96	7.62	22.92	13.80	23.66	12.00	23.66	12.00	39.65
		Riberalta	Porcentaje		71.62	68.24	71.93	77.68	93.07	93.37	97.99	94.87	94.87	94.87	99.44
		Guajaramerin	Porcentaje		58.63	56.39	55.95	62.66	69.82	71.80	73.69	77.44	77.44	77.44	80.50
		Reyes	Porcentaje		42.03	37.29	48.36	56.09	49.10	51.16	49.69	55.82	55.82	55.82	52.91
		San Borja	Porcentaje		43.51	48.21	49.38	53.94	58.05	58.24	62.29	61.56	61.56	61.56	64.48
		Santa Rosa	Porcentaje		45.57	43.52	50.31	58.99	75.72	55.56	76.79	68.80	76.79	68.80	78.13
		Rurrenabaque	Porcentaje		60.25	69.64	75.45	77.91	74.32	77.68	86.46	70.73	86.46	70.73	81.93
		Santa Ana	Porcentaje		52.73	62.09	63.91	74.32	70.94	88.05	90.23	93.70	93.70	93.70	90.81
		Exaltación	Porcentaje		12.86	10.15	12.06	8.24	10.85	7.33	7.63	5.86	7.63	5.86	7.01
		San Ignacio	Porcentaje		39.35	49.55	42.47	56.93	65.95	68.32	68.99	72.70	72.70	72.70	71.16
		Loreto	Porcentaje		20.54	37.96	45.19	46.53	46.39	16.96	50.58	50.58	50.58	62.52	38.75
		San Andrés	Porcentaje		17.35	27.71	36.22	33.23	36.81	36.78	32.79	33.40	32.79	33.40	37.62
		San Joaquín	Porcentaje		54.26	41.80	49.74	50.79	56.08	59.48	49.36	47.29	49.36	47.29	63.16
BENI		San Ramón	Porcentaje		93.51	72.61	55.97	55.61	169.51	38.69	0.00	64.34	52.52		
		Puerto Siles	Porcentaje		14.71	21.21	45.16	70.00	58.62	53.76	29.57	45.95	45.95	51.38	
		Magdalena	Porcentaje		57.19	51.23	61.99	69.18	74.29	72.22	79.71	78.57	78.57	78.52	
		Baures	Porcentaje		55.36	48.91	63.46	55.63	60.27	48.40	56.75	58.79	58.79	68.70	
		Huaracaje	Porcentaje		39.82	50.91	48.15	67.62	65.69	47.34	70.25	59.38	59.38	72.86	
		Cobija	Porcentaje		72.67	68.83	71.31	76.99	83.56	91.10	94.91	101.30	101.30	101.30	110.32
		Porven.d.r	Porcentaje		13.55	30.72	25.00	19.33	37.16	25.99	31.18	28.16	31.18	28.16	35.27
		Bolpebra	Porcentaje		21.74	26.67	41.86	32.56	26.19	19.33	14.70	14.89	14.70	14.89	12.74
		Bella Flor	Porcentaje		20.22	22.62	25.00	32.89	23.29	37.20	25.33	17.10	25.33	17.10	22.69
		Puerto Rico	Porcentaje		55.94	43.36	50.70	68.09	107.86	73.61	60.31	57.90	60.31	57.90	68.36
		San Pedro	Porcentaje		0.00	8.57	6.06	93.55	76.67	119.26	132.51	58.22	58.22	58.22	20.49
		Filadelfia	Porcentaje		11.11	25.00	15.74	33.03	22.02	47.45	31.82	35.37	31.82	35.37	29.17
		Puerto Gonzalo Moreno	Porcentaje		18.18	11.11	35.62	37.41	89.93	62.51	70.38	48.18	70.38	48.18	41.54
		PANDO													

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
SANTA CRUZ		El Punte	Porcentaje		73,68	105,63	86,71	82,52	55,00	53,75	71,53	57,64	
		Trinidad	Porcentaje		111,20	101,15	91,98	115,54	90,93	88,66	117,01	108,89	
		San Javier	Porcentaje		48,65	76,60	67,39	73,91	56,52	40,00	47,73	38,64	
		Riberalta	Porcentaje		112,54	110,53	110,14	110,75	98,35	98,94	124,47	117,04	
		Guajaramerín	Porcentaje		100,11	104,91	108,45	114,41	92,17	90,38	101,91	91,59	
		Reyes	Porcentaje		80,32	123,14	112,49	110,83	90,84	88,92	91,94	74,64	
		San Borja	Porcentaje		74,20	90,49	92,63	106,03	87,96	78,64	102,50	85,80	
		Santa Rosa	Porcentaje		98,48	108,50	103,70	85,06	76,35	86,13	95,26	77,92	
		Rurrenabaque	Porcentaje		106,74	95,38	110,23	123,07	109,38	97,59	106,58	127,56	
		Santa Ana	Porcentaje		102,49	103,00	110,54	112,66	95,39	86,52	115,78	100,28	
		Exaltación	Porcentaje		7,76	100,00	108,33	91,67	62,50	79,17	104,35	69,57	
		San Ignacio	Porcentaje		75,73	81,68	82,08	91,63	87,33	69,86	87,18	84,87	
		Loreto	Porcentaje		32,34	42,55	65,22	56,52	36,96	40,00	52,27	27,27	
		San Andrés	Porcentaje		37,00	61,48	80,17	70,83	44,17	71,19	55,65	80,00	
BENI		San Joaquín	Porcentaje		76,12	89,68	85,60	80,65	70,97	83,61	87,39	45,38	
		San Ramón	Porcentaje		59,57	104,95	122,00	101,99	62,45	65,37	116,40	98,10	
		Puerto Siles	Porcentaje		59,87	115,38	69,23	61,54	23,08	30,77	141,67	75,00	
		Magdalena	Porcentaje		97,30	103,62	112,41	116,39	92,58	83,12	101,94	97,05	
		Baures	Porcentaje		73,74	105,49	96,67	101,33	95,74	79,68	114,98	92,28	
		Huaracaje	Porcentaje		86,59	78,87	78,57	89,86	66,67	70,59	73,13	60,61	
		Cobija	Porcentaje		122,07	72,13	69,00	63,70	68,44	62,49	61,78	56,76	
		Porvenir	Porcentaje		42,40	66,18	44,93	82,86	63,89	52,05	92,05	52,00	
		Bolpebra	Porcentaje		11,97	71,43	25,00	37,50	100,00	57,14	12,50	25,00	
		Bella Flor	Porcentaje		26,62	44,44	74,07	67,86	64,29	58,62	62,07	41,38	
		Puerto Rico	Porcentaje		102,49	57,87	59,67	76,22	65,96	64,92	71,35	48,72	
		San Pedro	Porcentaje		27,83	63,16	47,37	36,84	106,25	43,75	30,00	0,00	
		Filadelfia	Porcentaje		51,19	62,96	79,52	67,86	68,60	64,37	65,91	50,56	
		Puerto Gonzalo Moreno	Porcentaje		61,58	61,79	69,60	56,69	75,61	47,58	63,64	48,89	
PANDO													

Cobertura de Parto Institucional

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cobertura de Parto Institucional	San Lorenzo	Porcentaje		32.52	43.80	42.50	89.83	64.86	48.78	62.52	63.32	69.29	
		Porcentaje		44.44	49.30	65.71	79.71	141.79	105.96	101.50	118.92	130.10	
	PANDO	Nacébe (Santa Rosa Del Abuna)	Porcentaje		1.27	5.06	7.59	22.78	29.11	51.34	57.38	34.93	28.85
		Ingavi (Humaita)	Porcentaje		9.68	27.59	17.86	80.77	28.00	29.46	36.17	38.07	86.34
		Nuevo Mamea (Nueva Esperanza)	Porcentaje		3.85	25.93	17.86	70.00	48.39	61.84	74.51	20.10	22.19
		Villa Nueva (Loma Alta)	Porcentaje		2.56	5.13	41.03	28.95	68.42	118.38	112.26	62.18	90.49
		Eureka (Santus Mercado)	Porcentaje		20.00	37.50	31.25	111.76	111.76	103.92	89.81	93.00	69.96

Fuente: Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), Instituto Nacional de Estadística (INE) y Ministerio de Salud.

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Coertura de Parto Institucional	PANDO	San Lorenzo	Porcentaje		90,90	71,00	62,75	57,69	55,05	70,27	60,19	60,00
		Sena	Porcentaje		133,69	58,78	50,00	75,74	82,31	69,70	71,13	58,33
	PANDO	Nacéhe (Santa Rosa Del Abuna)	Porcentaje		21,83	56,41	60,00	97,50	72,50	47,50	57,14	32,56
		Ingavi (Humaita)	Porcentaje		97,52	84,00	69,23	57,69	36,67	40,00	55,56	39,29
		Nuevo Mamea (Nueva Esperanza)	Porcentaje		24,14	83,33	84,62	53,85	76,92	130,77	92,31	28,57
		Villa Nueva (Loma Alta)	Porcentaje		50,39	107,14	72,41	31,03	75,86	72,41	67,74	48,39
		Eureka (Santos Mercado)	Porcentaje		98,91	121,24	74,24	148,86	28,00	92,31	36,36	72,73

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	CHILUISACA	Sucre		74,810	77,692	80,647	83,669	85,107	85,654	66,626	67,688	68,780	69,909	71,051	72,185	
		Yotala		2,650	2,674	2,699	2,723	2,770	2,309	2,325	2,349	2,395	2,371	2,395	2,417	2,436
		Poroma		4,817	4,914	5,008	5,105	5,193	4,199	4,244	4,293	4,346	4,401	4,453	4,463	4,508
		Azurduy		2,340	2,367	2,391	2,413	2,446	2,546	2,565	2,554	2,565	2,576	2,589	2,601	2,615
		Tarvita		3,333	3,411	3,493	3,572	3,621	3,415	3,422	3,432	3,432	3,445	3,457	3,471	3,486
		Zudáñez		1,545	1,566	1,565	1,575	1,597	2,718	2,692	2,718	2,747	2,779	2,810	2,843	2,875
		Presto		2,030	2,065	2,100	2,135	2,165	2,935	2,983	3,034	3,086	3,142	3,198	3,256	3,296
		Mojocoya		1,597	1,600	1,604	1,606	1,628	1,984	1,994	1,994	2,003	2,012	2,025	2,034	2,048
		Icía		2,088	2,125	2,165	2,204	2,235	1,894	1,894	1,894	1,895	1,897	1,900	1,900	1,906
		Padilla		2,522	2,520	2,516	2,508	2,544	2,484	2,500	2,522	2,522	2,547	2,571	2,600	2,626
		Tomina		2,091	2,138	2,182	2,227	2,259	2,046	2,046	2,050	2,050	2,054	2,061	2,069	2,073
		Sopachuy		1,682	1,718	1,755	1,790	1,816	1,763	1,774	1,790	1,806	1,824	1,842	1,842	1,861
		Alcala		874	886	898	908	921	1,173	1,177	1,182	1,191	1,195	1,203	1,203	1,210
		El Villar		879	872	865	857	869	1,048	1,048	1,048	1,052	1,055	1,059	1,062	1,064
		Monteagudo		5,677	5,749	5,825	5,898	5,984	5,750	5,791	5,849	5,922	6,008	6,104	6,207	6,207
		Huacareta		2,029	2,035	2,043	2,050	2,080	1,928	1,914	1,900	1,894	1,885	1,878	1,878	1,875
		Tarabuco		4,093	4,109	4,125	4,137	4,195	4,206	4,203	4,203	4,209	4,213	4,217	4,217	4,223
		Yamparaz		1,869	1,840	1,813	1,784	1,809	2,451	2,485	2,518	2,557	2,595	2,631	2,631	2,671
		Camarago		3,089	3,119	3,150	3,181	3,225	3,815	3,878	3,940	4,007	4,078	4,149	4,218	4,218
		San Lucas		7,179	7,252	7,324	7,392	7,494	8,092	8,133	8,175	8,223	8,267	8,309	8,353	8,353
Inchurasi		5,589	5,666	5,736	3,306	3,352	3,132	3,177	3,226	3,268	3,311	3,351	3,388	3,388		
Villa Charcas		n.d.	n.d.	n.d.	2,501	2,536	3,941	3,997	4,057	4,118	4,177	4,231	4,285	4,285		
Villa Serrano		2,453	2,454	2,456	2,456	2,492	2,645	2,654	2,664	2,680	2,695	2,709	2,727	2,727		
Camataqui (C. Villa Abecia)		682	685	687	686	696	833	848	864	881	897	913	930	930		
Culpina		3,724	3,710	3,697	3,680	3,734	4,412	4,445	4,478	4,518	4,555	4,594	4,630	4,630		
Las Carreras		767	771	781	785	796	953	963	975	986	997	1,007	1,019	1,019		
Villa Yaca Guzmán (Muyupampa)		2,313	2,355	2,395	2,433	2,470	2,226	2,243	2,260	2,282	2,304	2,329	2,355	2,355		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Mujeres en edad fértil	LA PAZ	Ayata		2,158	2,255	2,353	2,454	2,489	2,110	2,112	2,119	2,125	2,133	2,140	2,151		
		Aucapata		768	763	754	746	757	1,334	1,345	1,361	1,351	1,361	1,369	1,374	1,384	
		Sorata		4,549	4,593	4,631	4,667	4,733	5,921	5,988	6,058	6,128	6,200	6,274	6,349		
		Guanay		2,403	2,392	2,379	2,364	2,397	3,507	3,527	3,549	3,594	3,619	3,643			
		Tacacoma		1,223	1,207	1,190	1,171	1,187	1,942	1,952	1,962	1,976	1,989	1,999	2,014		
		Quitabaya		576	575	575	576	584	674	668	663	661	655	652	649		
		Combaya		544	539	531	524	531	939	950	960	968	979	986	995		
		Tipuand.		1,484	1,408	1,337	1,268	1,286	2,429	2,436	2,442	2,451	2,462	2,470	2,482		
		Mapiri		2,008	1,998	1,988	1,975	2,003	3,316	3,337	3,353	3,372	3,390	3,408	3,426		
		Teoponte		1,482	1,475	1,467	1,458	1,478	2,196	2,205	2,212	2,219	2,228	2,238	2,245		
		Apolo		2,567	2,578	2,589	2,597	2,632	4,856	4,915	4,971	5,020	5,068	5,114	5,159		
		Pelechuco		975	981	986	992	1,005	1,501	1,508	1,513	1,517	1,524	1,529	1,538		
		Vracha		11,437	11,567	11,692	11,809	11,990	21,251	21,656	22,025	22,359	22,664	22,946	23,209		
		Guaqui		1,963	2,005	2,049	2,089	2,121	1,933	3,212	3,212	3,225	3,240	3,254	3,269	3,286	3,299
		Tiawanacu		2,982	3,043	3,104	3,163	3,212	1,831	1,855	1,881	1,904	1,926	1,947	1,967		
		Desaguadero		1,227	1,238	1,251	1,261	1,280	1,604	1,602	1,599	1,601	1,602	1,601	1,602	1,600	
		San Andrés de Machaca		1,546	1,564	1,581	1,596	1,621	3,357	3,409	3,970	3,991	4,013	4,032	4,053	4,074	4,098
		Jesús de Machaca		3,252	3,288	3,324	3,357	3,409	1,682	1,720	1,729	1,741	1,751	1,763	1,771	1,781	
		Taraco		1,561	1,594	1,626	1,657	1,682	1,873	2,844	2,882	2,921	2,959	3,002	3,044	3,087	
		Luribay		1,898	1,882	1,865	1,846	1,833	3,233	3,240	3,250	3,261	3,276	3,287	3,298		
		Sapahaqui		3,109	3,201	3,292	3,384	3,434	1,839	1,840	1,845	1,850	1,855	1,864	1,871		
		Yaco		1,841	1,860	1,880	1,895	1,923	1,149	1,288	1,312	1,337	1,363	1,389	1,418	1,444	
		Malla		1,007	1,049	1,088	1,132	1,149	2,685	2,724	2,865	2,844	2,823	2,802	2,783	2,763	2,742
Caronra		2,626	2,648	2,668	2,685	2,724	3,508	3,575	3,580	3,588	3,597	3,610	3,624	3,640			
Inquisivi		3,386	3,412	3,435	3,459	3,493	1,943	1,961	1,977	1,998	2,019	2,042	2,066				
Quime		1,453	1,440	1,429	1,416	1,436	1,341	1,360	1,360	1,363	1,371	1,375	1,379	1,384			
Cajata		1,412	1,390	1,367	1,341	1,360	2,594	2,633	2,672	2,711	2,753	2,797	2,840				

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Mujeres en edad fértil	LA PAZ	Coquiri		3,964	3,996	4,031	4,063	4,120	4,730	4,724	4,719	4,721	4,727	4,735	4,746
		Ichoca		1,401	1,411	1,417	1,425	1,445	1,964	1,969	1,973	1,980	1,985	1,991	1,997
		Licoma Pampa		601	611	621	632	641	1,372	1,376	1,381	1,387	1,391	1,397	1,400
		Chulumani d. (V De La Libertad)		3,399	3,436	3,472	3,503	3,552	4,598	4,708	4,821	4,934	5,050	5,165	5,283
		Inupana (Villa De Lanza)		2,425	2,395	2,361	2,328	2,360	4,131	4,214	4,296	4,381	4,468	4,554	4,638
		Yancacachi		897	889	879	871	883	1,552	1,584	1,615	1,648	1,680	1,713	1,747
		Patos Blancos		4,135	4,222	4,309	4,394	4,455	5,883	5,934	5,985	6,032	6,081	6,127	6,173
		La Asunta		4,987	5,167	5,352	5,534	5,611	9,843	9,942	10,027	10,104	10,176	10,239	10,300
		Pucaran d.		6,455	6,523	6,587	6,647	6,746	7,649	7,709	7,765	7,818	7,873	7,922	7,971
		Laja		3,766	3,777	3,789	3,795	3,851	6,472	6,536	6,589	6,640	6,685	6,729	6,769
		Batalias		4,314	4,324	4,333	4,338	4,403	4,739	4,636	4,542	4,447	4,355	4,266	4,181
		Puerto Pérez		1,725	1,716	1,708	1,698	1,723	2,167	2,180	2,190	2,203	2,215	2,226	2,239
		Sica Sica (Villa Aroma)		6,734	6,888	7,043	7,191	7,295	7,956	7,976	7,997	8,012	8,029	8,042	8,056
		Umala		2,357	2,417	2,477	2,532	2,569	2,276	2,242	2,210	2,176	2,146	2,114	2,082
		Ayo Ayo		1,567	1,567	1,565	1,563	1,586	1,998	2,008	2,018	2,031	2,043	2,052	2,063
		Calamarca		2,909	2,953	2,990	3,029	3,073	3,201	3,194	3,189	3,186	3,180	3,176	3,171
		Patacamaya		4,935	5,035	5,133	5,226	5,302	5,995	6,011	6,030	6,050	6,066	6,085	6,105
		Colquenchia		2,091	2,143	2,196	2,248	2,281	2,511	2,535	2,560	2,587	2,609	2,635	2,659
		Collana		791	818	844	870	883	1,353	1,343	1,333	1,322	1,315	1,304	1,297
		Coroico		2,951	2,984	3,013	3,039	3,086	4,833	4,866	4,897	4,927	4,954	4,981	5,008
Coripata		2,900	2,919	2,936	2,950	2,995	4,938	4,492	4,577	4,652	4,720	4,781	4,839		
Ixiamas		1,388	1,455	1,520	1,590	1,611	2,167	2,171	2,180	2,191	2,201	2,210	2,223		
San Buena Ventura		1,446	1,480	1,516	1,551	1,571	2,130	2,150	2,171	2,192	2,209	2,231	2,250		
Gral. J.J. Pérez (Charazan d.)		1,887	1,897	1,904	1,911	1,939	3,267	3,278	3,289	3,303	3,315	3,331	3,348		
Curva		536	548	561	574	582	849	863	876	887	900	909	921		
Copacabana		3,216	3,217	3,218	3,217	3,269	4,004	4,013	4,021	4,029	4,038	4,047	4,055		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ	San Pedro de Tiquesa	Número de personas		1 249	1 241	1 234	1 227	1 247	1 628	1 628	1 629	1 628	1 628	1 631	1 635	
	Tito Yupanqui (Parquijillo)	Número de personas		575	590	606	619	629	1 657	1 665	1 675	1 685	1 694	1 703	1 714	
	San Pedro de Curahuara	Número de personas		1 876	1 928	1 980	2 033	2 065	2 183	2 176	2 167	2 159	2 151	2 143	2 136	
	Papel Pampa	Número de personas		1 321	1 336	1 350	1 364	1 385	1 729	1 731	1 735	1 738	1 742	1 747	1 750	
	Chacarilla	Número de personas		318	323	326	330	335	480	483	487	488	490	493	496	
	Santiago de Machaca	Número de personas		924	919	912	903	918	1 178	1 177	1 177	1 177	1 181	1 181	1 181	
	Cataora	Número de personas		480	506	531	559	568	720	748	773	801	833	862	896	
	Caranavi	Número de personas		12 641	12 841	13 038	11 133	11 283	12 448	12 483	12 483	12 522	12 570	12 621	12 673	12 733
	Alto Ben. d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	2 098	2 121	2 611	2 620	2 620	2 633	2 649	2 661	2 677	2 689
	Cochabamba	Número de personas		171 728	174 819	177 826	180 716	184 491	167 927	170 205	172 620	175 153	177 865	180 736	183 792	
	Aiquile	Número de personas		6 152	6 277	6 400	6 519	6 643	6 046	6 050	6 056	6 071	6 090	6 115	6 144	
	Pasorapa	Número de personas		847	840	831	820	836	1 693	1 694	1 690	1 688	1 686	1 687	1 689	
	Omoreque	Número de personas		1 318	1 338	1 359	1 379	1 405	1 439	1 434	1 430	1 427	1 423	1 419	1 417	
	Ayopaya (V. de Independencia)	Número de personas		5 167	5 093	5 012	4 945	5 039	5 997	6 019	6 038	6 059	6 079	6 103	6 128	
Morochata	Número de personas		8 145	8 321	8 491	8 663	8 836	9 009	9 182	9 355	9 528	9 701	9 874	10 047		
Cocapata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	4 606	4 694	4 421	4 462	4 504	4 545	4 589	4 632	4 680		
Tarata	Número de personas		1 925	1 936	1 948	1 961	2 002	2 128	2 137	2 150	2 162	2 177	2 191	2 209		
Anzaldo	Número de personas		1 871	1 855	1 840	1 824	1 862	1 919	1 916	1 913	1 911	1 910	1 909	1 908		
Arbieto	Número de personas		2 257	2 289	2 322	2 346	2 394	4 622	4 844	5 073	5 312	5 568	5 835	6 118		
Sacabamba	Número de personas		1 118	1 129	1 144	1 164	1 188	1 164	1 170	1 180	1 185	1 194	1 202	1 210		
Araní	Número de personas		2 269	2 214	2 159	2 102	2 145	2 587	2 588	2 592	2 601	2 608	2 619	2 631		
Vacas	Número de personas		3 151	3 242	3 333	3 425	3 494	2 452	2 442	2 433	2 425	2 418	2 411	2 409		
Arque	Número de personas		2 746	2 805	2 865	2 923	2 979	2 808	2 813	2 817	2 820	2 824	2 827	2 831		
Tacopaya	Número de personas		2 907	2 977	3 045	3 112	3 172	2 716	2 719	2 723	2 724	2 730	2 733	2 736		
Capinota	Número de personas		3 805	3 838	3 871	3 905	3 983	5 132	5 176	5 219	5 264	5 312	5 358	5 410		
Mujeres en edad fértil																
	COCHABAMBA															

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	COCHABAMBA	Santibáñez		1,436	1,448	1,463	1,475	1,504	1,736	1,773	1,807	1,844	1,884	1,921	1,960	
		Siaya		396	390	382	374	381	912	964	5,899	5,952	6,006	6,059	6,116	6,175
		Cliza		5,074	5,085	5,093	5,092	5,200	5,846	1,880	1,882	1,887	1,889	1,892	1,896	
		Toco		1,504	1,489	1,473	1,454	1,485	1,874	1,431	1,436	1,438	1,444	1,450	1,456	
		Tolata		1,507	1,557	1,609	1,661	1,696	1,429	36,013	36,995	37,973	38,958	39,956	40,967	41,988
		Quillacollo		33,959	35,051	36,113	37,143	37,890	11,004	11,203	11,381	11,545	11,699	11,846	11,990	
		Sipe Sipe		10,311	10,672	11,032	11,382	11,611	14,219	14,588	14,956	15,329	15,706	16,091	16,484	
		Tiquipaya		18,428	20,299	22,333	24,526	25,019	13,697	14,431	13,886	14,062	14,253	14,454	14,664	14,885
		Vinto		10,485	10,854	11,219	11,577	11,810	4,951	5,025	5,106	5,187	5,272	5,361	5,453	
		Colcapihua		16,175	17,127	18,110	19,117	19,501	16,778	17,012	17,241	17,478	17,712	17,958	18,206	
		Sacaba		40,922	42,886	44,898	46,942	47,866	6,425	6,363	6,391	6,425	6,455	6,492	6,526	
		Colomi		4,417	4,461	4,502	4,535	4,624	3,809	3,872	3,939	4,007	4,075	4,143	4,211	
		Villa Tunari		12,015	12,029	12,030	12,017	12,254	2,560	2,552	2,544	2,538	2,532	2,528	2,522	
		Tapacari		6,541	6,732	6,921	7,110	7,248	3,095	2,797	2,786	2,775	2,767	2,759	2,755	2,748
		Totora		2,655	2,591	2,529	2,462	2,509	5,312	5,197	5,145	5,136	5,127	5,118	5,109	5,100
		Pojo		3,762	3,999	4,244	4,497	4,582	8,829	7,659	7,793	7,928	8,058	8,188	8,317	8,449
		Pocona		3,119	3,096	3,070	3,038	3,095	1,443	1,485	1,524	1,568	1,610	1,657	1,706	
		Chimore		4,162	4,378	4,600	4,827	4,919	888	896	888	885	878	874	870	867
		Puerto Villarroel		10,451	10,846	11,240	11,630	11,851	8,066	8,203	8,343	8,486	8,638	8,791		
		Entre Ríos		7,249	7,704	8,177	8,665	8,829	7,138	7,205	7,273	7,342	7,417			
Mizque		6,668	6,852	7,033	7,214	7,351	1,016	1,035	1,043	1,052	1,061	1,070				
Vila Vila		1,005	1,009	1,013	1,016	1,035	1,283	1,307	1,307	1,307	1,307	1,307	1,307			
Alalay		1,196	1,226	1,256	1,283	1,307	5,988	5,988	5,988	5,988	5,988	5,988	5,988	5,988		
Punata		6,170	6,078	5,975	5,865	5,988	2,248	2,248	2,248	2,248	2,248	2,248	2,248	2,248		
Villa Riero		1,405	1,389	1,371	1,352	1,380	3,614	3,614	3,614	3,614	3,614	3,614	3,614	3,614		
San Benedito		3,132	3,110	3,083	3,049	3,113	356	360	363	365	367	369	370			
Tacachi		559	620	686	757	773	783	790	796	800	804					
Cuchumuela (V. G. Villarroel)		428	425	421	415	424	773	783	790	796	800	804				

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	COCHABAMBA	Bolivar	Número de personas		2,110	2,146	2,182	2,216	2,260	1,814	1,806	1,797	1,792	1,784	1,780	1,777	
		Tiraque	Número de personas		8,185	8,239	8,292	4,833	4,926	5,641	5,672	5,703	5,733	5,733	5,761	5,793	5,825
		Shinaeta	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	3,501	3,568	4,984	5,082	5,180	5,180	5,279	5,383	5,490	5,600
		Oruro	Número de personas		59,643	59,801	59,967	60,144	60,610	69,350	70,607	71,922	73,306	74,740	76,227	77,781	
		Caracollo	Número de personas		6,440	6,581	6,704	6,813	6,866	5,944	5,999	6,057	6,120	6,185	6,252	6,324	
		El Ocho	Número de personas		2,466	2,631	2,785	2,930	2,952	2,246	2,349	2,455	2,455	2,569	2,688	2,813	2,946
	ORURO	Soracachi	Número de personas		4,137	4,148	4,160	4,172	4,204	3,214	3,214	3,181	3,151	3,121	3,095	3,070	3,043
		Challapata	Número de personas		5,579	5,608	5,636	5,664	5,707	7,002	7,065	7,141	7,223	7,316	7,421	7,536	
		Santuario de Quillacas	Número de personas		836	856	879	903	910	968	977	984	984	994	1,002	1,017	1,025
		Corque	Número de personas		1,921	1,956	1,988	2,022	2,041	2,225	2,215	2,208	2,208	2,205	2,200	2,197	2,192
		Choque Cota	Número de personas		401	397	395	391	395	457	461	465	470	472	479	483	
		Curahuara de Carangas	Número de personas		1,271	1,294	1,315	1,336	1,348	1,018	986	956	929	897	874	845	
		Turco	Número de personas		811	801	791	780	787	1,293	1,313	1,334	1,358	1,381	1,407	1,429	
		Huachacalla	Número de personas		438	454	470	486	490	176	176	174	172	172	173	174	
		Escara	Número de personas		291	304	316	329	332	1,053	1,066	1,075	1,082	1,091	1,100	1,108	
		Cruz de Machacamarca	Número de personas		465	528	598	675	681	490	526	564	607	649	688	750	
ORURO	Yunguyo de Litoral	Número de personas		73	76	81	84	85	127	127	128	129	129	131	133		
	Esmeralda	Número de personas		369	394	424	453	457	687	694	698	704	709	715	720		
	Poopo	Número de personas		1,387	1,379	1,368	1,358	1,370	1,891	1,894	1,904	1,916	1,930	1,950	1,973		
	Pazña	Número de personas		940	889	841	795	802	1,503	1,518	1,532	1,548	1,563	1,578	1,598		
	Antequera	Número de personas		667	654	640	626	631	811	808	799	795	790	786	783		
	Huanan.d.	Número de personas		4,460	4,410	4,356	4,303	4,334	5,998	6,032	6,067	6,107	6,149	6,195	6,242		
	Machacamarca	Número de personas		870	838	809	780	786	1,246	1,258	1,269	1,281	1,294	1,310	1,325		
	Salinas de Garci Mendoza	Número de personas		2,312	2,372	2,434	2,486	2,508	2,863	2,927	2,994	3,061	3,135	3,206	3,285		
	Pampa Aullagas	Número de personas		870	910	954	1,000	1,009	720	712	708	701	696	695	688		
	Sabaya	Número de personas		1,793	1,947	2,109	2,287	2,304	1,963	1,983	2,001	2,014	2,032	2,047	2,064		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	ORURO	Copasa		193	199	206	213	215	217	218	218	221	223	225	226	
		Chipaya		542	562	583	605	610	509	511	511	514	516	521	523	528
		Toledo		2,156	2,234	2,316	2,399	2,423	2,506	2,563	2,563	2,623	2,685	2,751	2,816	2,884
		Eucaliptus		1,252	1,258	1,265	1,272	1,281	1,325	1,313	1,313	1,305	1,295	1,288	1,280	1,274
		Andamarca		1,140	1,172	1,205	1,239	1,252	1,307	1,316	1,316	1,326	1,337	1,348	1,358	1,369
		Belen de Andamarca		364	375	385	396	400	493	498	498	502	505	507	511	518
		Tofora		1,008	1,017	1,026	1,036	1,045	1,366	1,373	1,380	1,384	1,384	1,395	1,403	1,411
		Santiago de Huari		2,171	2,191	2,212	2,231	2,253	3,230	3,259	3,259	3,290	3,319	3,358	3,394	3,435
		La Rivera		116	121	124	129	130	130	130	130	134	136	139	143	145
	Todos Santos		92	93	93	83	94	164	169	179	187	187	183	204	212	
	Carangas		127	135	142	152	153	216	216	216	218	221	223	224	225	
	Huayllamarca		1,119	1,120	1,120	1,124	1,135	1,302	1,304	1,304	1,311	1,315	1,323	1,331	1,341	
	Potosí		42,013	42,729	43,445	44,170	44,538	44,969	45,681	46,500	46,500	47,396	48,331	49,279	50,252	
	Tingupaya		7,170	7,500	7,846	8,206	8,275	5,842	5,833	5,842	5,933	6,036	6,145	6,259	6,373	6,486
	Yocalla		2,090	2,111	2,136	2,158	2,176	1,988	2,003	2,020	2,040	2,060	2,082	2,100	2,100	
	Belen de Urmiri		487	494	500	507	511	542	543	547	551	555	559	565	565	
	Uncia		6,030	6,058	6,088	4,578	4,611	4,963	5,020	5,088	5,165	5,245	5,300	5,330	5,416	
	Chayanta		3,614	3,662	3,711	3,758	3,785	3,705	3,705	3,750	3,802	3,860	3,918	3,977	4,035	
	Llallagua		8,540	8,494	8,450	8,405	8,466	9,733	9,766	9,823	9,893	9,970	10,051	10,132	10,132	
POTOSÍ	Chuquiuta Avllu Jucuman.d.		n.d.	n.d.	n.d.	1,536	1,547	1,725	1,749	1,775	1,805	1,835	1,865	1,865		
	Batazós		8,286	8,435	8,588	8,743	8,794	7,800	7,755	7,724	7,701	7,681	7,659	7,634		
	Chaqui		2,146	2,164	2,183	2,201	2,214	2,327	2,356	2,387	2,419	2,454	2,489	2,522		
	Jacobamba		2,708	2,732	2,759	2,784	2,800	2,579	2,554	2,533	2,512	2,493	2,475	2,457		
	Coquechaca		7,491	7,752	8,023	8,299	8,348	7,613	7,606	7,611	7,626	7,644	7,660	7,673		
	Ravello		4,388	4,457	4,528	4,600	4,627	4,678	4,679	4,685	4,694	4,706	4,720	4,727		
	Pococota		4,535	4,633	4,731	4,834	4,862	5,864	6,009	6,166	6,335	6,510	6,686	6,866		
	Ocuri		4,353	4,491	4,634	4,783	4,811	3,518	3,459	3,406	3,358	3,313	3,265	3,218		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	POTOSÍ	San Pedro de Buena Vista		6,610	6,804	7,004	7,211	7,257	6,676	6,711	6,756	6,808	6,863	6,915	6,966	
		Toro Toro		2,343	2,381	2,423	2,462	2,478	2,478	2,483	2,492	2,492	2,507	2,520	2,531	2,543
		Cotagaita		4,962	4,948	4,935	4,919	4,950	7,374	7,474	7,586	7,710	7,838	7,965	7,965	8,094
		Vitichi		2,170	2,124	2,081	2,037	2,050	2,580	2,601	2,625	2,654	2,682	2,713	2,713	2,741
		Sacaca		4,620	4,736	4,853	4,974	5,009	4,417	4,396	4,382	4,371	4,366	4,358	4,358	4,348
		Caripuyo		2,067	2,093	2,123	2,150	2,165	1,888	1,873	1,860	1,848	1,838	1,827	1,827	1,816
		Tupiza		8,862	8,830	8,798	8,766	8,823	10,481	10,605	10,749	10,908	11,073	11,243	11,243	11,413
		Atocha		1,843	1,793	1,747	1,702	1,713	2,478	2,492	2,515	2,539	2,567	2,595	2,595	2,625
		Colcha "K"		2,454	2,521	2,593	2,667	2,688	2,675	2,721	2,776	2,830	2,886	2,946	2,946	3,004
		San Pedro de Quemes		201	210	216	226	228	222	226	229	230	234	236	236	239
		San Pablo de Lipez		581	590	599	608	612	703	718	731	746	758	775	775	791
		Mojinete		157	157	156	155	156	266	282	295	313	329	348	348	368
		San Anton.d.o de Esmoruco		468	489	511	534	538	528	544	562	580	600	622	622	644
		Puna		9,101	9,115	9,129	5,277	5,308	5,214	5,240	5,271	5,311	5,352	5,388	5,388	5,427
		Caiza "D"		2,035	2,034	2,032	2,031	2,043	2,809	2,805	2,802	2,806	2,811	2,817	2,817	2,822
		Ckochas		4,229	4,263	4,299	4,333	4,362	6,808	7,051	7,318	7,602	7,905	8,216	8,216	8,540
		Uyuni.d.		3,019	3,051	3,090	3,124	3,145	3,383	3,440	3,504	3,571	3,643	3,715	3,715	3,786
		Tomave		1,391	1,410	1,429	1,450	1,460	2,423	2,420	2,423	2,434	2,449	2,469	2,469	2,489
		Porco		1,001	1,020	1,039	1,058	1,058	939	922	909	894	880	867	867	852
		Arapampa		1,147	1,152	1,160	1,164	1,248	1,412	1,423	1,435	1,449	1,462	1,478	1,478	1,493
Acacio		619	612	606	599	279	890	914	939	964	982	1,020	1,020	1,048		
Lilca		591	606	625	641	337	379	371	361	353	346	338	338	330		
Tahua		9,922	10,104	10,292	10,481	10,548	10,573	10,723	10,895	11,085	11,283	11,486	11,486	11,692		
Villazon		473	485	497	508	512	387	392	395	400	405	408	408	412		
San Agustín		473	485	497	508	512	387	392	395	400	405	408	408	412		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Mujeres en edad fértil	TARAJA	Número de personas		55,059	56,870	58,657	60,373	61,838	56,526	58,340	60,131	61,929	63,745	65,591	67,455		
		Número de personas		4,859	4,888	4,910	4,925	5,040	4,931	4,883	4,837	4,792	4,748	4,748	4,707	4,670	
		Número de personas		9,158	9,323	9,476	9,616	9,841	9,300	9,300	9,397	9,497	9,594	9,694	9,794	9,896	
		Número de personas		31,007	32,783	34,604	36,449	37,287	24,877	24,877	25,066	25,214	25,352	25,472	25,582	25,685	
		Número de personas		2,125	2,131	2,132	2,128	2,177	3,469	3,486	3,486	3,502	3,516	3,535	3,549	3,565	
		Número de personas		6,575	6,678	6,767	6,845	7,003	10,300	10,300	10,620	10,991	11,233	11,525	11,814	12,100	
		Número de personas		2,855	2,877	2,896	2,914	2,983	4,014	4,014	4,044	4,065	4,086	4,101	4,113	4,128	
		Número de personas		1,217	1,226	1,233	1,240	1,269	1,493	1,494	1,494	1,498	1,498	1,497	1,496	1,494	1,493
		Número de personas		5,168	5,233	5,287	5,335	5,459	6,555	6,588	6,588	6,615	6,639	6,658	6,672	6,689	
		Número de personas		2,308	2,303	2,300	2,301	2,355	3,074	3,074	3,078	3,079	3,077	3,076	3,073	3,069	
		Número de personas		3,838	3,872	3,906	3,895	4,030	5,602	5,620	5,620	5,642	5,661	5,681	5,699	5,719	
		Número de personas		417,682	435,544	453,555	471,456	484,644	403,395	412,363	420,818	428,743	436,203	443,127	449,586	459,586	
		Número de personas		13,167	13,855	14,558	15,272	15,689	12,186	12,186	12,469	12,740	13,000	13,252	13,496	13,735	
		Número de personas		3,150	3,221	3,285	3,346	3,439	3,998	4,039	4,039	4,074	4,111	4,140	4,166	4,188	
		Número de personas		15,210	16,089	16,995	17,920	18,421	23,857	25,983	28,286	30,776	33,467	36,372	39,504		
		Número de personas		13,367	13,970	14,580	15,190	15,615	13,435	13,837	14,240	14,638	15,028	15,420	15,811		
Número de personas		11,128	11,458	11,780	12,087	12,413	25,418	27,968	30,786	33,932	37,416	41,275	45,535				
Número de personas		3,080	3,171	3,261	3,346	3,436	3,362	3,406	3,447	3,489	3,522	3,559	3,593				
Número de personas		9,966	10,210	10,444	10,661	10,940	14,118	14,485	14,839	15,185	15,519	15,845	16,166				
Número de personas		2,304	2,331	2,357	2,378	2,440	3,041	3,082	3,122	3,161	3,220	3,260	3,299	3,349			
Número de personas		1,302	1,373	1,446	1,519	1,559	1,588	1,611	1,634	1,656	1,677	1,697	1,714				
Número de personas		3,008	3,047	3,082	3,110	3,194	3,335	3,321	3,301	3,277	3,249	3,218	3,185				
Número de personas		4,038	4,141	4,237	4,329	4,446	5,345	5,425	5,497	5,565	5,626	5,678	5,729				
Número de personas		8,388	8,709	9,026	9,338	9,591	12,688	13,288	13,904	14,549	15,217	15,919	16,652				
Número de personas		2,235	2,291	2,345	2,395	2,460	2,322	2,330	2,340	2,348	2,359	2,370	2,380				
	SANTA CRUZ	Número de personas		2,235	2,291	2,345	2,395	2,460	2,322	2,330	2,340	2,348	2,359	2,370	2,380		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Mujeres en edad fértil	San José de Chiquitos	Número de personas		3,420	3,377	3,323	3,258	3,344	7,411	7,788	8,179	8,581	9,000	9,432	9,882	
		Número de personas		9,030	9,649	10,275	10,902	11,189	10,010	10,317	10,618	10,913	11,207	11,494	11,982	11,782
	Robore	Número de personas		2,780	2,698	2,609	2,517	2,583	4,138	4,124	4,100	4,073	4,041	4,004	3,963	3,963
		Número de personas		3,729	3,748	3,751	3,744	3,850	4,813	4,852	4,885	4,911	4,938	4,958	4,958	4,972
	Santa Rosa del Sara	Número de personas		3,738	3,873	4,006	4,133	4,249	4,804	4,871	4,936	4,994	5,047	5,095	5,095	5,139
		Número de personas		1,430	1,433	1,434	1,432	1,472	1,623	1,607	1,593	1,574	1,552	1,533	1,533	1,510
	Colpa Beligica	Número de personas		1,208	1,224	1,237	1,248	1,282	1,373	1,381	1,391	1,400	1,407	1,411	1,411	1,416
		Número de personas		5,845	5,907	5,968	6,013	6,176	8,571	8,880	9,195	9,507	9,820	10,138	10,138	10,457
	Charaqua	Número de personas		4,990	5,037	5,082	5,136	5,275	6,745	6,875	7,006	7,131	7,249	7,249	7,370	7,484
		Número de personas		710	718	723	728	748	1,411	1,418	1,424	1,432	1,437	1,444	1,444	1,447
	Gutierrez	Número de personas		2,648	2,667	2,688	2,705	2,778	3,413	3,505	3,596	3,687	3,777	3,862	3,862	3,947
		Número de personas		6,901	6,898	6,893	6,882	7,069	9,683	9,828	9,961	10,079	10,187	10,187	10,282	10,369
	Camiri	Número de personas		819	829	836	843	866	1,383	1,404	1,422	1,438	1,454	1,469	1,469	1,484
		Número de personas		3,569	3,586	3,602	3,616	3,726	4,687	4,739	4,784	4,830	4,869	4,905	4,905	4,941
	Boyulibe	Número de personas		527	552	580	604	622	574	583	589	594	599	607	607	610
		Número de personas		604	587	569	548	565	746	743	739	734	730	722	722	716
	Vallegrande	Número de personas		577	587	600	611	630	615	617	614	610	608	603	603	600
		Número de personas		484	477	470	462	476	540	535	527	522	512	506	496	496
	Trigal	Número de personas		2,116	2,127	2,138	2,147	2,209	2,742	2,769	2,793	2,816	2,839	2,860	2,860	2,877
		Número de personas		2,000	2,029	2,058	2,081	2,141	2,448	2,487	2,523	2,558	2,589	2,616	2,616	2,644
Moro Moro	Número de personas		1,819	1,848	1,871	1,888	1,943	2,694	2,768	2,841	2,912	2,982	3,054	3,054	3,126	
	Número de personas		489	498	506	514	529	797	834	872	907	946	988	988	1,025	
Postier Valle	Número de personas		23,267	23,762	24,204	24,583	25,253	30,245	31,049	31,824	32,565	33,281	33,966	33,966	34,622	
	Número de personas		4,508	4,645	4,776	4,904	5,038	3,821	3,801	3,774	3,750	3,721	3,691	3,691	3,666	
Pucara	Número de personas		5,053	5,156	5,254	5,343	5,489	6,246	6,334	6,418	6,494	6,564	6,633	6,633	6,693	
	Número de personas		2,893	2,952	3,008	3,059	3,143	3,719	3,761	3,797	3,831	3,859	3,886	3,886	3,910	
Samatpata	Número de personas		3,729	3,804	3,877	3,943	4,050	4,526	4,574	4,616	4,654	4,688	4,714	4,714	4,738	
	Número de personas		3,729	3,804	3,877	3,943	4,050	4,526	4,574	4,616	4,654	4,688	4,714	4,714	4,738	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Mujeres en edad fértil	Concepción	Número de personas		3,674	3,825	3,979	4,129	4,237	4,838	4,949	5,063	5,171	5,276	5,383	5,489
	San Javier	Número de personas		2,882	3,000	3,120	3,239	3,323	3,540	3,586	3,631	3,670	3,705	3,739	3,768
	San Ramón	Número de personas		1,474	1,536	1,597	1,659	1,702	1,953	1,982	2,011	2,038	2,063	2,084	2,103
	San Julián	Número de personas		9,591	9,988	10,387	10,783	11,065	12,401	12,827	13,281	13,772	14,298	14,862	15,470
	San Anton.d.o de Lomerío	Número de personas		1,602	1,670	1,738	1,803	1,850	1,712	1,732	1,746	1,762	1,777	1,789	1,800
	Cuatro Cañadas	Número de personas		4,432	4,616	4,800	4,984	5,114	6,015	6,188	6,362	6,533	6,701	6,869	7,040
	San Matías	Número de personas		2,978	3,029	3,078	3,121	3,204	3,842	3,882	3,913	3,943	3,967	3,988	4,004
	Comarapa	Número de personas		3,407	3,451	3,491	3,523	3,622	4,354	4,417	4,477	4,531	4,581	4,628	4,672
	Salpina	Número de personas		1,242	1,265	1,288	1,307	1,344	1,924	1,975	2,025	2,073	2,118	2,165	2,209
	Puerto Suarez	Número de personas		3,759	3,771	3,775	3,770	3,874	5,172	5,258	5,337	5,407	5,476	5,538	5,590
	Puerto Quijairo	Número de personas		4,109	4,296	4,483	4,669	4,798	4,474	4,537	4,591	4,642	4,685	4,725	4,756
	Carmen Rivero Torrez	Número de personas		1,210	1,214	1,215	1,213	1,247	1,615	1,640	1,666	1,686	1,707	1,730	1,744
	Ascension de Guarayos	Número de personas		4,134	4,284	4,432	4,576	4,696	7,416	7,416	7,663	7,904	8,137	8,366	8,590
	Urubichá	Número de personas		1,330	1,350	1,368	1,382	1,418	1,873	1,952	2,036	2,123	2,215	2,312	2,411
El Puente	Número de personas		1,969	2,060	2,153	2,242	2,301	3,465	3,503	3,537	3,567	3,593	3,617	3,637	
Trin.d.dad	Número de personas		24,035	24,624	25,219	25,796	26,277	26,700	27,445	28,211	29,002	29,819	30,666	31,539	
San Javier	Número de personas		672	684	695	707	720	1,148	1,160	1,173	1,182	1,194	1,204	1,216	
Riberalta	Número de personas		21,373	22,137	22,905	23,669	24,069	21,924	22,275	22,632	22,998	23,373	23,764	24,166	
Guayaramerín	Número de personas		10,470	10,691	10,906	11,113	11,301	10,229	10,309	10,390	10,473	10,561	10,648	10,742	
Reyes	Número de personas		3,206	3,360	3,518	3,679	3,742	3,204	3,243	3,279	3,315	3,354	3,394	3,433	
San Borja	Número de personas		9,356	9,707	10,062	10,420	10,598	9,978	10,108	10,234	10,359	10,485	10,618	10,750	
Santa Rosa	Número de personas		2,208	2,251	2,292	2,332	2,372	2,313	2,344	2,371	2,402	2,433	2,464	2,496	
Rurrenabaque	Número de personas		3,709	3,871	4,041	4,210	4,282	4,827	4,653	4,784	4,918	5,057	5,200	5,350	
Santa Ana	Número de personas		3,663	3,644	3,633	3,618	3,677	4,584	4,588	4,597	4,606	4,612	4,626	4,640	
Exaltación	Número de personas		2,431	2,508	2,586	2,664	2,707	1,514	1,525	1,536	1,548	1,560	1,572	1,586	
San Ignacio	Número de personas		4,572	4,659	4,745	4,825	4,904	5,030	5,072	5,116	5,159	5,206	5,255	5,305	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Mujeres en edad fértil	BEWI	Loreto		673	669	667	663	674	900	908	916	926	934	943	949
		San Andrés		2,172	2,221	2,270	2,318	2,357	2,872	2,898	2,925	2,951	2,981	3,011	3,043
		San Joaquín		1,343	1,386	1,427	1,467	1,493	1,549	1,573	1,598	1,623	1,649	1,674	1,700
		San Ramón		1,364	1,389	1,414	1,438	1,464	1,152	1,147	1,140	1,132	1,129	1,121	1,119
		Puerto Siles		199	199	198	197	208	207	208	209	210	211	214	217
	PANDO	Magdalena		2,222	2,270	2,316	2,360	2,401	2,675	2,717	2,758	2,802	2,846	2,893	2,941
		Baures		1,002	998	993	986	1,003	1,267	1,277	1,284	1,294	1,302	1,311	1,323
		Huacajaí		708	712	715	716	728	916	926	937	950	962	976	991
		Cobija		8,479	9,077	9,705	10,348	10,717	11,462	12,475	13,506	14,561	15,621	16,700	17,788
		Porven.d.r		954	972	987	1,002	1,038	1,868	1,962	2,063	2,161	2,265	2,367	2,467
		Bolpebra		270	275	280	283	301	484	488	490	494	499	499	503
		Bella Flor		456	452	447	445	461	874	876	885	891	899	906	915
		Puerto Rico		904	927	948	967	999	1,437	1,473	1,511	1,550	1,590	1,626	1,663
		San Pedro		186	183	179	176	181	704	723	737	752	765	779	790
		Filadelfia		715	741	766	791	817	1,284	1,292	1,298	1,308	1,316	1,324	1,331
CHUQUISACA	Puerto Gonzalo Moreno		981	1,024	1,067	1,111	1,148	1,949	2,000	2,049	2,094	2,139	2,182	2,222	
	San Lorenzo		749	765	779	791	817	1,837	1,885	1,931	1,975	2,018	2,058	2,096	
	Sera		431	438	444	449	464	1,972	2,062	2,148	2,235	2,322	2,406	2,490	
	Nacabe (Santa Rosa Del Abuna)		521	540	557	575	595	499	505	509	513	515	521	523	
	Ingaivi (Humaita)		155	149	146	142	148	367	372	374	378	380	383	386	
	Nuevo Mianoa (Nueva Esperanza)		211	226	242	260	269	411	420	427	438	448	454	461	
	Villa Nueva (Loma Alta)		248	252	257	263	272	668	689	711	731	750	766	782	
	Eureka (Santos Mercado)		113	120	127	134	139	447	463	480	493	505	517	527	
	Sucre		11,060	11,161	11,257	11,377	11,573	9,493	9,422	9,357	8,445	8,392	9,181	9,166	
	Yotala		392	384	377	370	377	146	145	144	138	137	142	141	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	CHUQUISACA	Poroma		712	706	699	694	706	359	357	354	337	335	348	347	
		Azurduy		346	340	334	328	333	259	257	255	240	239	250	250	250
		Tarvita		493	490	488	486	492	327	324	322	317	315	316	316	315
		Zudáñez		228	224	218	214	217	143	142	141	137	136	139	139	139
		Presto		300	297	293	290	294	198	197	196	195	194	192	192	192
		Mojocoya		236	230	224	218	221	148	147	146	141	140	143	143	143
		Isla		309	305	302	300	304	181	179	178	174	173	175	175	174
		Padilla		373	362	351	341	346	384	382	379	361	359	372	372	371
		Tomina		309	307	305	303	307	181	179	178	167	166	175	175	174
		Sopachuy		249	247	245	243	247	164	163	162	153	152	159	159	158
		Alcala		129	127	125	123	125	54	53	53	52	52	52	52	52
		El Villar		130	125	121	117	118	66	66	66	65	62	61	64	64
		Monteagudo		839	826	813	802	814	803	797	792	747	743	777	777	775
		Huacareta		300	292	285	279	283	178	177	175	167	166	172	172	172
		Tarabuco		605	590	576	563	570	407	404	401	393	391	394	394	393
		Yamparaez		276	264	253	243	246	118	117	116	115	114	114	114	114
		Camargo		457	448	440	433	439	504	501	497	475	472	488	488	487
		San Lucas		1.061	1.042	1.022	1.005	1.019	875	868	862	815	810	846	846	844
		Incahuasi		826	814	801	790	456	305	303	300	283	282	295	295	294
		Villa Charcas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	345	346	343	341	336	334	335	335	334
Villa Serrano		363	353	343	334	339	169	168	167	172	171	164	164	163		
Camataqui (C. Villa Abecía)		101	98	96	93	95	50	49	49	49	50	49	48	48		
Culpina		551	533	516	500	508	443	440	437	397	395	429	429	428		
Las Carreras		113	111	109	107	108	72	72	71	63	63	70	70	70		
Villa Yaca Guzmán (Muyupampa)		342	338	334	331	336	189	188	186	175	174	183	183	183		
Huacaya (Villa de Huacaya)		77	76	75	74	75	69	69	68	66	65	67	67	67		
Machareti		258	260	261	263	267	94	93	93	88	88	91	91	91		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	La Paz	Número de personas		28,079	27,630	27,199	26,790	27,180	26,715	26,574	26,424	25,609	25,452	25,941	25,838	
	Paica	Número de personas		484	478	471	465	472	471	470	469	468	467	466	466	165
	Mecapaca	Número de personas		407	403	399	396	401	407	406	406	406	408	407	404	103
	Achocalla	Número de personas		528	520	513	505	512	512	512	511	510	513	512	514	147
	El Alto	Número de personas		28,229	28,863	29,477	30,077	30,515	20,658	20,549	20,433	19,715	19,593	20,059	19,980	19,980
	Achacachi	Número de personas		1,932	1,912	1,892	1,872	1,450	715	711	707	690	686	694	694	691
	Ancoraimes	Número de personas		406	399	393	387	393	225	224	223	219	218	218	219	218
	Chua Cocan.d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	224	30	30	30	30	24	24	29	29
	Huarina	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	227	67	66	66	66	71	71	65	64
	Santiago de Huata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	105	104	104	112	111	111	102	101
	Huatjata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	20	20	19	18	18	18	19	19
	Coro Coro	Número de personas		270	265	259	254	258	114	113	113	124	124	124	111	110
	Caquiaviri	Número de personas		286	281	276	272	276	130	129	128	133	132	126	126	125
	Catacoto	Número de personas		212	209	206	202	205	59	58	58	64	64	57	57	57
	Comanche	Número de personas		85	82	79	75	77	36	36	36	38	38	35	35	35
	Charaña	Número de personas		64	63	62	60	61	28	28	28	28	28	28	28	28
	Waldo Bailivian	Número de personas		40	40	39	39	39	36	36	36	36	34	34	35	35
	Nezacara de Pacajes	Número de personas		9	9	10	10	10	9	9	9	9	10	10	8	8
	Santiago de Callapa	Número de personas		182	177	173	169	172	62	62	62	62	67	66	60	60
	Puerto Acosta	Número de personas		643	632	621	611	345	177	176	175	180	179	172	172	171
Mocomoco	Número de personas		316	310	305	300	305	191	190	189	196	196	194	186	185	
Puerto Carabuco	Número de personas		395	388	381	375	381	196	195	194	188	187	190	190	190	
Humanata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	129	69	69	68	74	74	67	67	67	
Escoma	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	146	124	123	123	126	125	120	120	120	
Chuma	Número de personas		353	358	363	368	373	140	139	139	139	138	138	136	136	
Ayata	Número de personas		251	257	264	270	274	143	143	142	141	147	146	139	138	
Aucapatá	Número de personas		89	87	85	82	83	73	73	73	73	70	70	65	65	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	Sorata	Número de personas		529	524	519	514	522	267	266	265	268	267	260	259	
	Guaray	Número de personas		280	273	267	260	264	278	277	275	255	253	270	269	
	Tacacoma	Número de personas		142	138	133	129	131	93	92	92	98	97	90	90	
	Quibajaya	Número de personas		67	66	64	63	64	51	51	50	44	44	49	49	
	Combaya	Número de personas		63	62	60	58	59	49	49	48	46	46	45	47	47
	Tipuand.	Número de personas		173	161	150	140	142	193	192	191	206	205	187	187	
	Mapiri	Número de personas		234	228	223	218	221	338	337	335	347	345	329	327	
	Teoponte	Número de personas		172	168	164	161	163	221	220	219	209	207	215	214	
	Apolo	Número de personas		299	294	290	286	290	329	327	325	331	329	319	318	
	Pelechuco	Número de personas		113	112	111	109	111	97	96	96	96	97	97	94	93
	Viacha	Número de personas		1.331	1.321	1.311	1.301	1.321	842	838	833	811	806	818	818	
	Guaqui	Número de personas		228	229	230	230	234	100	99	99	102	102	102	97	96
	Tiawanacu	Número de personas		347	348	348	349	354	236	235	234	249	247	230	229	
	Desaguadero	Número de personas		143	141	140	139	141	108	107	107	109	109	105	104	
	San Andrés de Machaca	Número de personas		180	179	177	176	179	66	66	66	66	62	62	64	
	Jesús de Machaca	Número de personas		378	375	373	370	376	248	247	245	256	254	241	240	
	Taraco	Número de personas		182	182	182	183	185	68	67	67	64	63	66	65	
	Luribay	Número de personas		221	215	209	203	206	117	116	116	113	112	114	113	
	Sapahaqui	Número de personas		362	366	369	373	378	114	114	114	113	103	102	111	
	Yaco	Número de personas		214	212	211	209	212	139	138	137	146	145	135	134	
Malla	Número de personas		117	120	122	125	127	41	41	41	40	47	46	40	39	
Cairoma	Número de personas		306	302	299	296	300	190	189	188	189	188	185	185		
Inquisivi	Número de personas		394	390	385	381	387	156	156	155	153	152	152	151		
Quime	Número de personas		169	164	160	156	158	134	134	134	133	131	131	130		
Cajata	Número de personas		164	159	153	148	150	181	180	179	167	166	166	176		
Coquiri	Número de personas		461	456	452	448	454	369	367	367	365	390	387	358		
Ichoca	Número de personas		163	161	159	157	159	65	65	65	64	67	67	63		
Licomá Pampa	Número de personas		70	70	70	70	71	28	28	28	28	29	29	27		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	Chilumán d. (V. De La Libertad)	Número de personas		395	392	389	386	391	464	461	458	472	470	450	448	
	Inupana (Villa De Lanza)	Número de personas		282	273	265	257	260	219	218	217	220	219	213	212	
	Yaracacachi	Número de personas		104	102	99	96	97	58	57	57	58	57	56	56	
	Patos Blancos	Número de personas		481	482	483	484	491	595	592	589	618	614	578	575	
	La Asunta	Número de personas		580	590	600	610	618	886	882	877	820	815	861	857	
	Pucaran.d.	Número de personas		751	745	739	732	743	442	439	437	437	437	434	429	427
	Laja	Número de personas		438	431	425	418	424	236	234	233	230	228	229	229	228
	Batallas	Número de personas		502	494	486	478	485	232	230	229	225	224	224	225	224
	Puerto Pérez	Número de personas		201	196	192	187	190	103	102	102	102	96	96	100	99
	Sica Sica (Villa Aroma)	Número de personas		783	787	790	792	804	343	341	339	360	358	333	333	331
	Umata	Número de personas		274	276	278	279	283	154	153	152	157	156	149	149	149
	Ayo Ayo	Número de personas		182	179	175	172	175	135	134	134	133	132	131	131	131
	Calamarca	Número de personas		338	337	335	334	339	229	228	227	232	231	223	223	222
	Patacamaya	Número de personas		574	575	576	576	584	497	495	492	490	487	440	439	439
	Colquencha	Número de personas		243	245	246	248	251	170	169	168	169	168	165	165	165
	Collana	Número de personas		92	93	95	96	97	43	43	43	37	36	42	42	42
	Coroico	Número de personas		343	341	338	335	340	448	445	443	445	443	435	435	433
	Coripata	Número de personas		337	333	329	325	330	191	190	189	203	202	186	185	185
	Ixiamas	Número de personas		161	166	170	175	177	184	183	182	179	177	177	178	178
	San Buena Ventura	Número de personas		168	169	170	171	173	299	298	296	298	296	291	291	290
Grat. J.J. Perez (Charazan.d.)	Número de personas		220	217	213	211	214	157	156	155	157	156	152	152	152	
Curva	Número de personas		62	63	63	63	64	56	56	56	63	62	55	54	54	
Copacabana	Número de personas		374	367	361	355	360	180	179	178	177	176	174	174	174	
San Pedro de Tiquina	Número de personas		145	142	138	135	137	62	61	61	61	61	61	60	60	
Tito Yupanqui (Parquipujio)	Número de personas		67	67	68	68	69	12	12	12	14	14	14	11	11	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	Toco	Número de personas		194	187	181	174	178	67	67	67	63	63	67	67	
	Tolata	Número de personas		194	196	198	199	204	64	64	64	65	64	64	64	
	Quillacollo	Número de personas		4,375	4,410	4,438	4,456	4,546	2,662	2,662	2,660	2,538	2,525	2,644	2,644	
	Sipe Sipe	Número de personas		1,328	1,343	1,356	1,366	1,393	596	596	595	568	567	592	592	
	Tiquipaya	Número de personas		2,374	2,554	2,745	2,943	3,002	1,355	1,355	1,353	1,280	1,277	1,346	1,346	
	Vinto	Número de personas		1,351	1,366	1,379	1,389	1,417	1,075	1,075	1,074	1,085	1,083	1,068	1,068	
	Colcapirhua	Número de personas		2,084	2,155	2,226	2,294	2,340	620	620	620	674	673	616	616	
	Sacaba	Número de personas		5,272	5,395	5,518	5,632	5,743	2,954	2,954	2,953	2,951	2,806	2,934	2,934	
	Colomi	Número de personas		569	561	553	544	555	358	358	358	357	355	354	355	355
	Villa Tunari	Número de personas		1,548	1,513	1,479	1,442	1,470	2,276	2,276	2,275	2,273	2,249	2,245	2,260	2,262
	Tapacari	Número de personas		843	847	851	853	870	483	483	483	483	492	491	480	481
	Totora	Número de personas		342	326	311	295	301	369	369	369	369	336	336	367	367
	Pojo	Número de personas		485	503	522	540	550	219	219	219	219	224	223	217	218
	Pocona	Número de personas		402	390	377	364	371	199	199	199	199	203	203	198	198
	Chimore	Número de personas		536	551	565	579	590	240	240	240	239	238	239	239	239
	Puerto Villarroel	Número de personas		1,346	1,365	1,381	1,395	1,422	1,715	1,715	1,715	1,714	1,618	1,615	1,704	1,705
	Entre Ríos	Número de personas		934	969	1,005	1,040	1,059	400	400	400	399	399	398	397	397
	Mizque	Número de personas		859	862	864	866	882	566	566	566	565	551	550	562	563
	Vila Vila	Número de personas		129	127	125	122	124	90	90	90	90	91	91	89	89
	Alalay	Número de personas		154	154	154	154	157	53	53	53	53	57	57	53	53
Punata	Número de personas		795	765	734	704	718	1,131	1,130	1,130	1,129	1,079	1,077	1,123	1,124	
Villa Rivero	Número de personas		181	175	169	162	166	91	91	91	91	90	90	91	91	
San Ben.d.to	Número de personas		404	391	379	366	374	76	76	76	76	79	79	75	75	
Tacachi	Número de personas		72	78	84	91	83	9	9	9	9	10	10	9	9	
Cuchumuela (V. G. Villarroel)	Número de personas		55	53	52	50	51	14	14	14	14	16	16	14	14	
Bolivar	Número de personas		272	270	268	266	271	148	148	148	148	152	152	147	147	
Tiraque	Número de personas		1,055	1,037	1,019	1,000	591	348	348	348	348	337	337	346	346	
Shinaota	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	428	670	670	670	669	670	669	665	666	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)			
Número de embarazos	ORURO	Oruro		6.945	6.822	6.702	6.624	6.675	9.301	9.286	9.268	8.786	8.766	9.207	9.212			
		Caracollo		750	751	749	750	756	300	300	300	299	289	288	297	297		
		El Choro		287	300	311	323	325	78	78	78	78	78	83	83	78	78	
		Soracachi		482	473	465	459	463	120	120	120	120	124	124	124	119	119	
		Challapata		650	640	630	624	629	821	819	819	817	896	892	892	808	807	
		Surtuario de Quillicas		97	98	98	99	100	61	61	61	61	63	62	62	60	60	
	Número de embarazos	ORURO	Corque		224	223	222	223	225	89	89	89	89	89	89	88	88	
			Choque Cota		47	45	44	43	43	11	11	11	11	12	12	12	11	11
			Curahuara de Caratungas		148	148	147	147	148	83	82	82	82	82	82	82	82	82
			Turco		94	91	88	86	87	39	39	39	39	39	39	39	39	39
			Huachacalla		51	52	53	54	54	10	10	10	10	12	12	12	10	10
			Escara		34	35	35	36	37	2	2	2	2	2	2	2	2	2
			Cruz de Machacamarca		54	60	67	74	75	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			Yunguyo de Litoral		8	9	9	9	9	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
			Esmeralda		43	45	47	50	50	1	1	1	1	1	0	0	1	1
			Poopo		161	157	153	150	151	48	48	48	48	64	64	64	47	47
			Pazña		109	101	94	88	88	67	67	67	67	74	74	74	66	66
			Antequera		78	75	72	69	70	44	44	44	44	44	34	34	44	44
			Huanun.d.		519	503	487	474	477	305	304	304	304	304	458	455	300	300
			Machacamarca		101	96	90	86	87	153	153	153	153	152	53	53	151	151
Sallinas de Garci Mendoza		269	271	272	274	276	131	131	131	130	185	184	184	129	129			
Pampa Aullagas		101	104	107	110	111	82	82	82	81	49	49	49	81	81			
Sabaya		209	222	236	252	254	42	42	42	42	36	36	36	41	41			
Colpasa		22	23	23	23	24	21	21	21	21	15	15	15	21	21			
Chipayaya		63	64	65	67	67	35	34	34	34	43	43	43	34	34			
Toledo		251	255	259	264	267	61	60	60	60	67	67	67	60	60			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de embarazos	SANTA CRUZ	Portachuelo		487	476	465	458	471	706	710	712	700	700	714	715	
		Santa Rosa del Sara		487	492	496	506	520	224	225	226	230	230	226	226	227
		Colpa Bélgica		186	182	178	175	180	57	57	57	58	54	54	58	58
		Lagun.d.illas		157	155	153	153	157	105	105	105	105	103	103	106	106
		Charagua		762	750	739	736	756	853	857	860	860	854	855	862	864
		Cabezas		650	640	630	629	646	605	608	610	641	642	642	611	611
		Cuevo		93	91	90	89	92	45	45	45	45	52	52	44	44
		Gutierrez		345	339	333	331	340	304	305	306	298	298	298	307	307
		Camiri		900	876	854	842	865	1.420	1.427	1.431	1.346	1.346	1.346	1.434	1.437
		Boyulbe		107	105	104	103	106	69	70	70	69	69	69	70	70
		Vallegrande		465	455	446	443	456	477	480	481	457	457	457	482	483
		Trigal		69	70	72	74	76	12	12	12	10	10	10	12	12
		Moro Moro		79	75	70	67	69	29	29	30	34	34	34	30	30
		Postres Valle		75	75	74	75	77	14	14	14	15	15	15	14	14
		Pucara		63	61	58	57	58	9	9	9	9	11	11	9	9
		Samajáta		276	270	265	263	270	155	156	156	156	173	173	157	157
		Pampa Grande		261	258	255	255	262	133	133	133	134	134	130	130	134
		Mairana		237	235	232	231	238	396	398	399	395	395	395	400	400
		Quirusillas		64	63	63	63	65	8	8	8	8	7	7	8	8
		Montero		3.033	3.018	2.999	3.009	3.091	4.655	4.677	4.693	4.130	4.130	4.130	4.701	4.712
General Saavedra		588	590	592	600	617	161	162	163	171	171	171	163	163		
Miñeros		659	655	651	654	672	282	283	284	294	294	294	285	286		
Fernández Alonso		377	375	373	374	385	202	203	203	206	206	206	204	204		
San Pedro		486	483	480	483	496	188	189	190	199	199	199	190	191		
Concepción		479	486	493	505	519	530	532	534	517	517	517	535	536		
San Javier		376	381	387	396	407	479	481	483	471	471	471	484	484		
San Ramón		192	195	198	203	208	255	256	257	259	259	259	258	258		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Número de embarazos	SANTA CRUZ	San Julián		1,250	1,268	1,287	1,320	1,354	1,224	1,230	1,234	1,240	1,240	1,236	1,239		
		San Antonio de Lomerío		209	212	215	221	226	141	142	143	141	141	141	143	143	
		Cuatro Cañadas		578	586	595	610	626	311	313	311	314	341	341	314	315	
		San Matías		388	385	381	382	392	355	357	355	358	330	330	359	359	360
		Comarapa		444	438	433	431	443	492	494	496	496	472	473	497	497	498
	BEVI	Salpina		162	161	160	160	164	81	81	82	82	87	87	87	82	82
		Puerto Suarez		490	479	468	461	474	666	669	671	697	697	697	672	672	674
		Puerto Quijarro		536	546	555	571	587	408	410	411	358	359	359	412	412	413
		Carmen Rivero Torres		158	154	151	148	153	105	105	105	106	99	99	106	106	106
		Ascensión de Guarayos		539	544	549	560	575	1,030	1,035	1,038	1,038	1,037	1,038	1,040	1,040	1,043
		Urubicha		173	171	169	169	174	155	155	155	156	160	160	160	156	156
		El Puente		257	262	267	274	282	163	163	163	164	175	175	175	164	165
		Trinidad		3,987	3,955	3,926	3,906	3,978	3,904	3,897	3,904	3,897	3,887	4,258	4,238	3,844	3,841
		San Javier		111	110	108	107	109	50	50	50	49	48	48	48	47	47
		Riberalta		3,545	3,556	3,565	3,583	3,644	3,539	3,532	3,532	3,523	3,860	3,841	3,841	3,484	3,481
Guayaramerín		1,737	1,717	1,698	1,683	1,711	1,359	1,356	1,356	1,352	1,482	1,475	1,475	1,338	1,336		
Reyes		532	540	548	557	567	291	290	290	290	317	316	286	286	286		
San Borja		1,552	1,559	1,566	1,578	1,605	1,095	1,093	1,093	1,090	1,195	1,189	1,078	1,078	1,078		
Santa Rosa		366	362	357	353	359	264	262	262	259	254	251	251	250	248		
Furruabaque		615	622	629	637	648	533	532	531	531	582	579	525	525	525		
Santa Ana		606	585	566	548	557	494	493	492	492	539	536	486	486	486		
Exaltación		403	403	403	403	410	27	26	26	26	26	25	25	25	25		
San Ignacio		758	748	739	731	743	564	564	564	558	543	630	572	572	571		
Loreto		112	107	104	100	102	50	50	50	49	48	48	48	47	47		
San Andrés		360	357	353	351	357	131	130	129	129	126	125	124	124	123		
San Joaquín		223	223	222	222	226	136	134	133	131	129	128	128	128	128		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de partos registrados	LA PAZ	Mecapaca		361	358	355	352	357	99	98	98	104	103	96	96	
		Achocalla		468	462	456	449	456	140	140	139	137	136	136	136	136
		El Alto		25,043	25,633	26,206	26,769	27,158	19,085	18,984	18,877	18,944	18,827	18,531	18,458	18,458
		Achaachi		1,714	1,698	1,682	1,271	1,291	660	657	653	663	659	641	639	639
		Ancoraimes		360	355	349	344	349	208	207	206	211	209	202	201	201
		Chua Cocand.		n.d.	n.d.	n.d.	197	200	26	26	26	23	23	26	26	26
		Huarina		n.d.	n.d.	n.d.	199	202	61	61	61	68	68	60	59	59
		Santiago de Huata		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	97	96	96	107	107	94	94	94
		Huatajata		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	19	19	17	17	17	16	16	16
		Coro Coro		240	235	230	226	229	105	105	104	120	119	102	102	102
		Caquiaviri		254	250	246	242	246	120	119	118	128	127	116	116	116
		Catacolo		188	186	183	180	183	54	54	54	53	61	61	52	52
		Comanche		76	73	70	67	68	33	33	33	37	36	32	32	32
		Charaña		57	56	55	54	55	26	26	26	27	27	25	25	25
		Waldo Baillian		36	35	35	35	35	34	33	33	33	33	33	33	33
		Nazacara de Pacajes		8	8	8	9	9	8	8	8	8	10	9	8	7
		Santiago de Callapa		161	157	154	151	153	58	57	57	64	64	56	56	56
		Puerto Acosta		570	561	552	304	309	164	163	162	173	172	159	158	158
		Mocomoco		280	275	271	267	271	177	176	175	188	187	171	171	171
		Puerto Carabuco		350	345	339	334	339	181	180	179	181	180	176	175	175
Humanata		n.d.	n.d.	n.d.	112	114	64	64	63	72	71	62	62	62		
Escoma		n.d.	n.d.	n.d.	127	129	115	114	113	121	120	111	111	111		
Chuma		313	318	323	328	332	130	129	128	134	133	126	125	125		
Ayata		223	229	235	241	244	132	131	131	141	140	128	128	128		
Aucepata		79	77	75	73	74	68	67	67	66	66	58	58	58		
Sorata		470	466	462	458	464	247	246	244	258	256	240	239	239		
Guanay		248	243	237	232	235	257	256	254	244	245	245	244	245		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Número de partos registrados	Tzacoma	Número de personas		126	122	119	115	116	86	85	85	94	94	83	83
	Quiabaya	Número de personas		59	58	57	56	57	47	47	47	43	42	46	46
	Combaya	Número de personas		56	55	53	51	52	45	45	45	44	44	44	44
	Tipuan.d.	Número de personas		153	143	133	124	126	178	177	176	198	197	173	172
	Mapiri	Número de personas		207	203	198	194	196	313	311	309	333	331	303	302
	Teoponte	Número de personas		153	150	146	143	145	204	203	202	200	199	198	198
	Apolo	Número de personas		265	261	258	255	258	304	302	301	318	316	295	294
	Pelechuco	Número de personas		101	99	98	97	99	89	89	88	94	93	87	86
	Viacha	Número de personas		1,180	1,173	1,166	1,158	1,176	778	774	770	779	774	755	752
	Guaqui	Número de personas		203	203	204	205	208	92	92	91	98	98	89	89
	Tiawanacu	Número de personas		308	309	309	310	315	218	217	216	239	238	212	211
	Desaguadero	Número de personas		127	126	125	124	126	100	99	99	105	104	97	96
	San Andrés de Machaca	Número de personas		160	159	158	157	159	61	61	61	59	59	59	59
	Jesús de Machaca	Número de personas		336	333	331	329	334	229	228	226	246	244	222	221
	Taraco	Número de personas		161	162	162	162	165	62	62	62	61	61	61	60
	Luribay	Número de personas		196	191	186	181	184	108	108	107	109	108	105	105
	Sapahaqui	Número de personas		321	325	328	332	337	106	105	104	99	98	103	102
	Yaco	Número de personas		190	189	187	186	189	128	128	127	140	139	124	124
	Malla	Número de personas		104	106	108	111	113	38	37	37	45	44	37	36
	Cairoma	Número de personas		271	269	266	263	267	176	175	174	181	180	171	170
Inquisivi	Número de personas		349	346	342	339	344	145	144	143	147	146	140	140	
Quime	Número de personas		150	146	142	139	141	124	123	123	126	126	120	120	
Cajata	Número de personas		146	141	136	132	133	167	167	166	160	159	163	162	
Coquiri	Número de personas		409	405	402	398	404	341	339	337	374	372	331	329	
Ichoca	Número de personas		145	143	141	140	142	60	60	59	65	64	58	58	
Licoima Pampa	Número de personas		62	62	62	62	63	26	26	26	28	28	25	25	
Chulumán d. (V. De La Libertad)	Número de personas		351	348	346	344	348	428	426	424	454	451	416	414	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de partos registrados	LA PAZ	Inupana (Villa De Lanza)		250	243	235	228	232	203	202	200	211	210	197	196	
		Yancacachi		93	90	88	85	87	53	53	53	53	55	55	52	52
		Palos Blancos		427	428	430	431	437	550	547	547	544	594	590	534	532
		La Asunta		515	524	534	543	550	819	814	814	810	788	783	795	792
		Pucarandí.		666	661	657	652	662	408	406	406	404	420	417	396	395
		Laja		389	383	378	372	378	218	216	216	215	221	219	211	211
		Bataillas		445	438	432	425	432	214	213	214	212	216	215	208	207
		Puerto Pérez		178	174	170	167	169	95	94	94	94	92	92	92	92
		Sica Sica (Villa Aroma)		695	698	702	705	715	316	315	315	313	346	344	307	306
		Umala		243	245	247	248	252	142	141	141	140	151	150	138	137
		Ayo Ayo		162	159	156	153	156	125	124	124	123	128	127	121	121
		Calamarca		300	299	298	297	301	212	211	211	209	223	222	206	205
		Patacamaya		509	511	512	513	520	459	457	454	454	471	468	389	389
		Colquenchta		216	217	219	220	224	157	156	156	155	162	161	153	152
		Collana		82	83	84	85	87	40	40	40	40	35	35	39	39
		Coroico		305	303	300	298	303	413	411	409	409	428	425	401	400
		Coripata		299	296	293	289	294	177	176	176	175	195	194	172	171
		Ixiama		143	148	152	156	158	170	169	168	168	172	171	165	164
		San Buena Ventura		149	150	151	152	154	277	275	274	274	286	284	269	268
		Grat. J.J. Perez (Charazan.d.)		195	192	190	187	190	145	144	144	143	151	150	141	140
Curva		55	56	56	56	57	52	52	52	51	60	60	50	50		
Copacabana		332	326	321	316	321	166	165	165	164	170	169	161	160		
San Pedro de Tiqunta		129	126	123	120	122	57	57	57	56	59	58	55	55		
Tito Yupanqui (Parquipujio)		59	60	60	61	62	11	11	11	11	13	13	10	10		
San Pedro de Curuhua		194	196	197	199	203	93	92	92	92	93	93	90	89		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ		Papel Pampa	Número de personas		136	135	135	134	136	82	82	81	90	89	80	79	
		Chacarilla	Número de personas		33	33	32	32	33	16	16	15	15	14	14	15	15
		Santiago de Machaca	Número de personas		95	93	91	89	90	47	46	46	46	51	51	45	45
		Catacora	Número de personas		50	51	53	55	56	8	8	8	8	10	10	8	8
		Caranavi	Número de personas		1,305	1,302	1,300	1,092	1,107	1,320	1,313	1,306	1,315	1,307	1,307	1,282	1,277
		Alto Beni.d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	205	208	152	151	150	166	165	148	148	147
		Cochabamba	Número de personas		19,417	19,323	19,224	19,093	19,491	22,276	22,273	22,254	21,720	21,678	22,126	22,144	
		Aiquile	Número de personas		696	694	692	689	702	484	484	483	476	475	481	481	
		Pasorapa	Número de personas		96	93	90	87	88	33	33	33	35	35	32	32	
		Omoreque	Número de personas		149	148	147	146	148	82	82	82	84	84	81	82	
COCHABAMBA		Ayopaya (V. de Independencia)	Número de personas		584	563	542	522	532	395	395	395	405	404	392	393	
		Morochata	Número de personas		921	920	918	430	438	191	191	191	203	203	190	190	
		Cocapata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	486	495	289	289	288	305	305	287	287	
		Tarata	Número de personas		218	214	211	207	211	112	112	112	112	111	103	103	
		Anzaldo	Número de personas		212	205	199	193	197	97	97	97	101	101	96	96	
		Arbieto	Número de personas		255	253	251	248	253	185	185	185	200	199	183	182	
		Sacabamba	Número de personas		126	125	124	123	126	60	60	60	66	66	60	60	
		Araní	Número de personas		257	245	233	222	227	143	143	142	144	143	142	142	
		Vacas	Número de personas		356	358	360	362	369	146	146	146	151	151	145	145	
		Arque	Número de personas		310	310	310	309	315	247	247	247	267	266	245	246	
		Tacopaya	Número de personas		329	329	329	329	335	165	165	165	172	171	164	164	
		Capinota	Número de personas		430	424	418	413	421	276	276	276	275	274	275	275	
		Santibañez	Número de personas		162	160	158	156	159	64	64	64	66	66	63	63	
		Sicaya	Número de personas		45	43	41	40	40	46	46	46	51	51	46	46	
		Cliza	Número de personas		574	562	551	538	549	355	355	354	389	388	349	349	
		Toco	Número de personas		170	165	159	154	157	60	60	60	59	58	60	60	
		Tolata	Número de personas		170	172	174	175	179	57	57	57	60	60	57	57	

Número de partos registrados

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)			
Número de partos registrados	ORURO	El Choro		254	266	276	286	289	70	70	70	79	79	70	70			
		Soracachi		425	419	412	408	411	108	108	108	108	118	118	107	107		
		Challapata		575	566	558	554	558	726	725	723	723	843	843	715	715	714	
		Santuario de Quillacas		86	86	87	88	89	55	55	55	55	60	60	59	54	54	
		Corque		198	198	197	198	199	80	80	80	80	85	85	79	79	79	
		Choque Cota		41	40	39	38	39	10	10	10	10	12	11	10	10	10	
		Curahuara de Carangas		131	131	130	131	132	74	74	74	74	79	78	73	73	73	
		Turco		84	81	78	76	77	35	35	35	35	37	37	35	35	35	
		Huachacalla		45	46	47	47	48	9	9	9	9	11	11	9	9	9	
		Escara		30	31	31	32	32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Cruz de Machacamarca		48	53	59	66	67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Yunguyo de Litoral		8	8	8	8	8	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
		Esmeralda		38	40	42	44	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Poopo		143	139	136	133	134	42	42	42	42	42	61	61	42	42	42
		Pazña		97	90	83	78	78	59	59	59	59	59	71	71	58	58	58
		Antequera		69	66	63	61	62	39	39	39	39	39	32	32	39	39	39
		Huanum.d.		459	445	432	421	424	270	269	269	269	269	430	428	266	265	265
		Machacamarca		90	85	80	76	77	137	137	137	137	137	51	51	136	136	136
		Salinas de Garci Mendocza		238	240	241	243	245	116	116	116	116	115	174	173	114	114	114
		Pampa Aullagas		90	92	95	98	99	73	73	73	73	73	47	47	73	73	73
Sabaya		185	197	209	223	225	37	37	37	37	37	34	34	37	37	37		
Copasa		20	20	20	21	21	19	19	19	19	19	14	14	19	19	19		
Chipaya		56	57	58	59	60	31	30	31	30	30	41	41	30	30	30		
Toleto		222	226	229	234	237	54	54	54	54	53	64	64	53	53	53		
Eucalpiplus		129	127	125	124	125	62	62	62	62	62	72	72	61	61	61		
Andamarca		117	118	119	121	122	47	47	47	47	47	40	40	46	46	46		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
ORURO	Belén de Andamarca	Número de personas		37	38	38	39	39	25	25	25	21	21	24	24	
		Número de personas		104	103	102	101	102	52	52	52	52	71	71	52	52
	Santiago de Huari	Número de personas		224	221	219	218	220	105	105	105	104	127	127	104	104
		Número de personas		12	12	12	13	13	37	37	37	37	2	2	37	37
	Todos Santos	Número de personas		9	9	9	9	9	2	2	2	2	2	2	2	2
		Número de personas		13	14	14	15	15	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Carangas	Número de personas		115	113	111	110	111	48	48	48	48	48	48	48	48
		Número de personas		5.687	5.620	5.551	5.526	5.572	8.159	8.027	7.905	7.905	7.970	7.767	7.596	7.548
	Huayllamarca	Número de personas		970	986	1.002	1.027	1.035	510	501	501	494	505	493	475	472
		Número de personas		283	278	273	270	272	100	99	99	97	98	95	93	93
Yocalla	Número de personas		66	65	64	63	64	21	20	20	20	21	21	19	19	
	Número de personas		816	797	778	769	773	537	528	520	531	517	500	497	497	
Uncia	Número de personas		489	482	474	470	474	418	411	405	405	420	409	389	386	
	Número de personas		1.156	1.117	1.080	1.052	1.059	1.344	1.322	1.302	1.265	1.233	1.251	1.251	1.243	
POTOSÍ	Chuquiuta Ayllu Jucuman.d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	196	197	207	204	201	206	201	193	192	
		Número de personas		1.122	1.109	1.097	1.094	1.100	717	705	695	711	693	667	663	663
	Betanzos	Número de personas		290	285	279	275	277	154	151	149	148	144	143	143	142
		Número de personas		367	359	353	348	350	186	183	180	174	170	170	173	172
	Chaqui	Número de personas		1.014	1.020	1.025	1.038	1.044	1.005	989	974	973	949	935	935	930
		Número de personas		594	586	579	576	579	412	405	399	421	410	410	383	381
	Tacobamba	Número de personas		614	609	604	605	608	655	645	645	635	652	636	610	606
		Número de personas		589	591	592	598	602	451	444	437	467	465	455	420	417
	San Pedro de Buena Vista	Número de personas		895	895	895	902	908	585	585	575	567	522	509	544	541
		Número de personas		317	313	310	308	310	310	305	300	299	291	288	288	286
Toro Toro	Número de personas		672	651	631	615	619	409	403	396	424	413	381	379	379	
	Número de personas		294	279	266	255	256	192	189	186	183	178	178	179	178	

Número de partos registrados

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de partos registrados	POTOSÍ	Sacaca		625	623	620	622	627	432	425	419	437	426	402	400	
		Carpuyo		280	275	271	269	271	266	261	257	281	274	247	246	
		Tupiza		1,200	1,161	1,124	1,097	1,104	1,446	1,422	1,401	1,362	1,328	1,346	1,338	
		Atocha		249	236	223	213	214	253	249	245	288	281	235	234	
		Colcha 'K'		332	332	331	334	336	190	187	184	223	218	177	176	
	TARAJA	San Pedro de Quienes		27	28	28	28	28	11	8	8	8	11	9	7	7
		San Pablo de Lipéz		79	78	77	76	77	65	64	63	67	66	61	61	
		Mojinete		21	21	20	19	20	12	12	12	16	16	12	12	
		San Anton.d.o de Esmorucu		63	64	65	67	67	51	50	49	54	52	47	47	
		Puna		1,232	1,199	1,166	660	664	424	417	411	430	419	395	392	
		Caiza 'D'		275	268	260	254	256	151	149	146	150	146	141	140	
		Ckochas		n.d.	n.d.	n.d.	484	487	410	404	398	428	418	382	380	
		Lyun.d.		572	561	549	542	546	1,090	1,072	1,056	1,043	1,017	1,015	1,008	
		Tomave		409	401	395	391	393	251	247	243	256	249	233	232	
		Poico		188	185	183	181	183	230	226	223	226	220	214	213	
		Arapampa		135	134	133	132	289	112	110	109	113	110	104	104	
		Acacio		155	152	148	146	281	120	118	116	125	122	111	111	
		Litca		84	80	77	75	35	96	94	93	96	94	89	89	
		Tahua		80	80	80	80	42	19	19	18	21	21	18	17	
Villazon		1,343	1,329	1,315	1,311	1,320	1,075	1,057	1,041	1,040	1,014	1,000	994			
San Agustín		64	64	64	64	64	42	41	41	41	40	39	39			
Tarija		5,642	5,709	5,776	5,812	5,953	6,488	6,496	6,495	6,333	6,314	6,437	6,429			
Padcaya		498	491	483	474	485	199	199	199	209	209	197	197			
Bermejo		938	936	933	926	947	794	795	795	772	770	788	787			
Yacuiba		3,177	3,291	3,407	3,509	3,589	2,634	2,637	2,637	2,610	2,602	2,613	2,610			
Carapari		218	214	210	205	210	142	142	142	154	154	141	141			
Villa Montes		674	670	666	659	674	1,243	1,245	1,245	1,222	1,219	1,234	1,232			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Número de partos registrados	SANTA CRUZ	Copa Bélgica		162	158	154	151	155	50	50	50	49	49	50	51		
		Lagun d'Illas		136	135	133	132	135	91	92	92	92	95	95	92	93	
		Charaquia		660	651	642	635	652	746	750	753	783	783	783	754	756	
		Cabezas		564	555	547	542	557	529	532	534	588	588	588	535	536	
		Cuevo		80	79	78	77	79	40	40	40	40	40	48	39	39	
		Gutierrez		299	294	289	286	293	266	267	268	273	273	273	268	269	
		Camiri		780	760	742	727	746	1,242	1,248	1,253	1,234	1,234	1,233	1,255	1,258	
		Boyutibe		93	91	90	89	91	61	61	61	61	61	63	63	61	61
		Vallegrande		403	395	388	382	393	418	420	421	419	419	419	422	422	423
		Trigal		60	61	62	64	66	10	10	10	10	10	9	9	10	10
		Moro Moro		68	65	61	58	60	26	26	26	26	31	31	26	26	26
		Postrier Valle		65	65	65	65	66	12	12	12	12	13	13	12	12	12
		Pucara		55	53	51	49	50	8	8	8	8	10	10	8	8	8
		Samatpata		239	234	230	227	233	136	136	137	158	158	158	137	137	
		Pampa Grande		226	224	221	220	226	116	117	117	119	119	119	117	118	
		Mairana		206	204	201	199	205	347	348	350	362	362	362	350	351	
		Quirustillas		55	55	54	54	56	7	7	7	7	7	7	7	7	7
		Montero		2,629	2,619	2,605	2,595	2,666	4,073	4,093	4,107	3,784	3,786	4,114	4,124	4,124	
		General Saavedra		509	512	514	518	532	141	142	142	142	157	157	143	143	
		Mimeros		571	568	565	564	579	247	248	248	270	270	270	249	250	
Fernández Alonso		327	325	324	323	332	177	177	178	189	189	189	178	179			
San Pedro		421	419	417	416	428	165	166	166	182	182	182	167	167			
Concepción		415	422	428	436	447	464	466	468	473	474	468	468	469			
San Javier		326	331	336	342	351	419	421	423	431	431	431	423	424			
San Ramón		167	169	172	175	180	223	224	225	237	238	238	225	226			
San Julián		1,084	1,101	1,118	1,138	1,168	1,071	1,076	1,080	1,136	1,136	1,136	1,082	1,084			
San Anton.d.o de Lomerío		181	184	187	190	195	124	124	125	129	129	129	125	125			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
SANTA CRUZ	Cuatro Cañadas	Número de personas		501	509	517	526	540	272	274	275	312	312	275	276
	San Matías	Número de personas		336	334	331	330	338	311	312	313	302	302	314	315
	Comarapa	Número de personas		385	380	376	372	382	430	432	434	433	433	435	436
	Salpina	Número de personas		140	139	139	138	142	71	71	71	80	80	72	72
	Puerto Suarez	Número de personas		425	416	406	398	409	583	585	587	638	639	588	590
	Puerto Quijarro	Número de personas		464	473	482	493	507	357	358	360	360	329	360	361
	Carmen Rivero Torrez	Número de personas		137	134	131	128	132	92	92	92	90	90	93	93
	Ascension de Guarayos	Número de personas		467	472	477	483	496	901	906	909	950	951	910	912
	Urubicha	Número de personas		150	149	147	146	150	135	136	136	147	147	137	137
	El Puente	Número de personas		222	227	232	237	243	142	143	143	160	160	144	144
	Trinidad	Número de personas		3370	3348	3326	3313	3375	3454	3447	3439	4003	3984	3401	3398
	San Javier	Número de personas		94	93	92	91	92	47	46	46	46	46	45	44
	Riberalta	Número de personas		2997	3010	3021	3040	3091	3131	3125	3117	3629	3611	3083	3080
	Guayaramerín	Número de personas		1468	1453	1438	1427	1451	1202	1200	1197	1386	1386	1183	1182
	Reyes	Número de personas		450	457	464	473	481	257	257	256	298	297	253	253
	San Borja	Número de personas		1312	1320	1327	1338	1361	969	967	965	1123	1118	954	953
	Santa Rosa	Número de personas		310	306	302	300	305	246	243	241	241	238	232	231
Rurrenabaque	Número de personas		520	526	533	541	550	472	471	470	547	544	464	464	
Santa Ana	Número de personas		512	495	479	465	472	437	436	435	506	504	430	430	
Exaltación	Número de personas		341	341	341	342	348	25	24	24	24	24	23	23	
San Ignacio	Número de personas		641	633	626	620	630	524	519	514	513	583	506	505	
Loreto	Número de personas		94	91	88	85	87	47	46	46	46	46	45	44	
San Andrés	Número de personas		305	302	299	298	303	122	121	120	120	118	115	115	
San Joaquín	Número de personas		188	188	188	188	192	126	125	124	124	122	119	119	
San Ramón	Número de personas		191	189	187	185	188	101	100	99	115	115	98	98	
Puerto Siles	Número de personas		28	27	26	25	27	13	13	13	13	13	13	12	
Magdalena	Número de personas		312	309	305	303	308	245	245	244	284	284	263	241	

Número de partos registrados

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
BENI	Número de partos registrados	Baires	Número de personas		140	136	131	127	129	91	90	89	103	103	88	88		
		Huaracaje	Número de personas		99	97	94	92	94	71	70	69	69	68	68	67	66	
		Cobija	Número de personas		1,300	1,348	1,397	1,435	1,486	2,522	2,571	2,617	2,614	2,650	2,650	2,726	2,768	
		Porven.d.r	Número de personas		146	144	142	139	144	68	69	70	72	73	73	73	75	
		Bolpebra	Número de personas		41	41	40	39	42	7	8	8	8	7	7	8	8	
		Bella Flor	Número de personas		70	67	64	62	64	27	27	28	28	28	29	29	29	29
		Puerto Rico	Número de personas		139	138	136	134	139	178	181	185	188	191	192	192	195	
		San Pedro	Número de personas		29	27	26	24	25	19	19	19	19	16	16	20	20	
		Filadelfia	Número de personas		110	110	110	110	113	81	83	84	86	87	87	88	88	
		Puerto Gonzalo Moreno	Número de personas		150	152	154	154	159	123	125	127	123	124	124	132	135	
PANDO	Número de partos registrados	San Lorenzo	Número de personas		115	114	112	110	113	100	102	104	109	111	108	110		
		Sena	Número de personas		66	65	64	62	64	131	134	136	130	132	142	144		
		Nacebe (Santa Rosa Del Abuna)	Número de personas		80	80	80	80	82	39	40	40	40	40	40	42	43	
		Ingavi (Humaita)	Número de personas		24	22	21	20	21	25	26	26	26	30	30	27	28	
		Nuevo Manco (Nueva Esperanza)	Número de personas		32	34	35	36	37	12	13	13	13	13	13	13	14	
		Villa Nueva (Loma Alta)	Número de personas		38	37	37	36	38	28	28	29	29	29	29	31	31	
		Eureka (Santos Mercado)	Número de personas		17	18	18	19	19	15	15	15	15	15	25	26	22	
		Sucre	Número de personas		9,613	9,699	9,783	9,884	10,054	8,338	8,275	8,218	8,218	7,960	7,911	8,064	8,051	
		Yotala	Número de personas		341	334	327	322	327	129	128	127	130	129	129	124	124	
		Poroma	Número de personas		619	613	607	603	613	316	313	311	311	318	316	305	305	
CHUQUISACA	Número de nacimientos registrados	Azurduy	Número de personas		301	296	290	285	289	227	225	224	226	225	220	219		
		Tarvita	Número de personas		428	426	424	422	428	287	285	283	299	297	277	277		
		Zudáñez	Número de personas		199	194	190	186	189	126	125	124	129	128	122	122		
		Presto	Número de personas		261	258	255	252	256	174	173	172	172	184	183	168	168	
		Mojocoya	Número de personas		205	200	195	190	192	130	129	128	128	133	132	126	126	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de nacimientos registrados	CHUQUISACA	Isla		268	265	263	260	264	159	157	156	164	163	153	153	
		Padilla		324	315	305	296	301	338	335	333	340	338	338	326	326
		Tomina		269	267	265	263	267	159	157	156	158	157	157	153	153
		Sopachuy		216	214	213	211	214	144	143	142	144	143	143	139	139
		Alcala		112	111	109	107	109	47	47	47	47	49	49	46	46
		El Villar		113	109	105	101	103	58	58	58	57	58	58	56	56
		Montegudo		729	718	707	697	707	705	700	695	704	700	700	682	682
		Huacareta		261	254	248	242	246	156	155	155	154	158	157	151	151
		Tarabuco		526	513	500	489	496	358	355	352	371	368	368	346	346
		Yamparaez		240	230	220	211	214	103	103	103	102	108	108	100	100
		Camargo		397	389	382	376	381	443	440	440	437	448	445	428	428
		San Lucas		922	905	888	873	885	768	762	757	768	763	763	743	742
		Incahuasi		718	707	696	686	696	268	266	264	267	265	265	259	258
		Villa Charcas		-	-	-	-	300	304	302	300	317	315	315	294	293
		Villa Serrano		315	306	298	290	294	149	147	146	162	161	161	144	143
		Camataqui (C. Villa Abecia)		88	86	83	81	82	44	43	43	43	47	46	42	42
		Culpina		479	463	448	435	441	389	386	384	374	372	372	376	376
Las Carreras		99	96	95	93	94	63	63	62	60	59	61	61	61		
Villa Yaca Guzmán (Miyuyupampa)		297	294	291	287	292	166	165	164	165	164	164	161	160		
Huacaya (Villa de Huacaya)		67	66	65	64	65	61	60	60	62	61	61	59	59		
Machareti		224	226	227	229	232	83	82	81	83	83	83	80	80		
La Paz		24,980	24,554	24,146	23,754	24,100	24,736	24,605	24,466	24,140	23,991	24,019	23,924	23,924		
Palca		430	424	418	412	418	158	157	156	158	157	157	153	153		
Mecapaca		362	358	355	351	356	99	98	98	102	101	101	96	96		
Achocalla		469	462	455	448	454	141	140	139	135	134	134	137	136		
El Alto		25,113	25,650	26,168	26,669	27,057	19,127	19,026	18,919	18,594	18,469	18,573	18,500	18,500		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)			
Número de nacimientos registrados	LA PAZ	Achacachi	Número de personas		1,719	1,699	1,680	1,660	1,286	662	658	654	651	647	642	640			
		Ancoraimes	Número de personas		361	355	349	343	348	209	208	206	207	205	203	202	202		
		Chua Cocan.d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	199	30	30	30	30	23	23	30	30		
		Huarina	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	202	62	61	61	61	67	66	60	60		
		Santiago de Huata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	97	97	97	96	105	105	94	94		
		Huatajata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	19	19	19	19	17	17	19	19	
		Coro Coro	Número de personas		241	235	230	225	229	106	105	104	117	117	117	102	102	102	
		Caquiaviri	Número de personas		254	250	245	241	245	120	119	119	126	125	125	117	117	116	
		Catacoto	Número de personas		189	186	182	179	182	54	54	54	60	60	60	53	53	52	
		Comanche	Número de personas		76	73	70	67	68	33	33	33	36	36	36	32	32	32	
		Charaña	Número de personas		57	56	55	54	55	26	26	26	26	27	26	26	26	25	
		Waldo Bailivian	Número de personas		36	36	35	34	35	34	34	34	33	32	32	32	33	33	33
		Mazacara de Pacajes	Número de personas		8	8	8	9	9	9	9	9	9	9	10	9	9	9	
		Santiago de Callapa	Número de personas		162	158	154	150	152	58	58	57	57	63	62	62	56	56	
		Puerto Acosta	Número de personas		572	561	551	541	308	164	163	163	162	169	168	168	159	159	
		Micomoco	Número de personas		281	276	271	266	270	177	176	176	175	184	183	172	172	171	
		Puerto Carabuco	Número de personas		351	345	339	333	338	181	180	180	179	178	177	176	176	175	
		Humanata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	112	64	64	64	63	70	70	62	62	
		Escoma	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	130	115	114	114	114	119	118	111	111	
		Chuma	Número de personas		314	318	323	326	331	130	129	128	131	130	130	126	126	126	
Ayata	Número de personas		223	229	234	240	243	132	132	132	131	139	138	129	129	128			
Aucapata	Número de personas		79	77	75	73	74	68	67	67	67	66	66	66	67	67			
Sorata	Número de personas		471	466	461	456	462	248	246	246	245	253	251	240	240	239			
Guanay	Número de personas		249	243	237	231	234	258	256	255	240	239	250	249	249	249			
Tacacoma	Número de personas		127	122	118	114	116	86	86	86	85	92	92	84	84	83			
Quiabaya	Número de personas		60	58	57	56	57	47	47	47	47	47	42	42	46	46			
Combaya	Número de personas		56	55	53	51	52	45	45	45	45	45	43	43	44	44			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de nacimientos registrados	Tipuan.d.	Número de personas		154	143	133	124	126	179	178	177	194	193	173	173	
	Mapiri	Número de personas		208	203	198	193	196	313	312	310	327	325	304	303	
	Teoponte	Número de personas		153	150	146	142	144	205	204	203	197	195	199	198	
	Apolo	Número de personas		266	262	258	254	257	305	303	301	312	310	296	295	
	Pelechuco	Número de personas		101	100	98	97	98	89	89	88	92	91	87	86	
	Viacha	Número de personas		1184	1174	1164	1154	1172	780	776	771	764	760	757	754	
	Guaqui	Número de personas		203	203	204	204	207	92	92	91	91	96	96	90	89
	Tiawanacu	Número de personas		309	309	309	309	314	219	218	216	235	235	233	212	212
	Desaguadero	Número de personas		127	126	125	123	125	100	99	99	103	102	102	97	97
	San Andrés de Machaca	Número de personas		160	159	157	156	158	61	61	61	58	58	58	60	59
	Jesús de Machaca	Número de personas		337	334	331	328	333	229	228	227	241	239	223	223	222
	Taraco	Número de personas		162	162	162	162	164	63	63	62	62	60	60	61	60
	Luribay	Número de personas		196	191	186	180	183	108	108	107	106	106	106	105	105
	Sapahaqui	Número de personas		322	325	328	331	336	106	106	105	105	97	96	103	102
	Yaco	Número de personas		191	189	187	185	188	128	128	127	137	137	137	125	124
	Malla	Número de personas		104	106	108	111	112	38	38	38	37	44	44	37	36
	Caroma	Número de personas		272	269	266	262	266	176	176	175	174	178	177	171	170
	Inquisivi	Número de personas		350	346	342	338	343	145	144	144	143	145	144	141	140
	Quime	Número de personas		150	146	142	138	140	124	124	124	123	124	123	121	120
	Cajuaeta	Número de personas		146	141	136	131	133	168	167	166	166	157	156	163	162
Colquiri	Número de personas		410	405	401	397	403	341	341	339	338	367	365	331	330	
Ichoca	Número de personas		145	143	141	139	141	60	60	60	60	63	63	58	58	
Licoma Pampa	Número de personas		62	62	62	62	63	26	26	26	26	28	27	25	25	
Chulumán.d. (V. De La Libertad)	Número de personas		352	349	346	342	347	429	427	424	445	445	443	417	415	
Irupana (Villa De Lanza)	Número de personas		251	243	235	227	231	203	202	202	201	207	206	197	196	
Yaracachi	Número de personas		93	90	87	85	86	53	53	53	53	54	54	52	52	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Número de nacimientos registrados	LA PAZ	Patos Blancos		428	428	429	429	435	551	548	545	582	579	535	533	
		La Asunta		516	524	533	541	548	821	816	812	812	773	768	797	794
		Pucarani.d.		668	662	656	649	659	409	407	405	412	409	397	396	396
		Laja		390	383	377	371	376	218	217	216	216	216	215	212	211
		Batalias		446	439	431	424	430	214	213	212	212	212	211	208	207
		Puerto Pérez		179	174	170	166	168	95	95	94	91	90	92	92	92
		Sica Sica (Villa Aroma)		697	699	701	703	713	317	315	314	339	337	308	307	307
		Umala		244	245	247	247	251	142	142	141	148	147	138	138	138
		Ayo Ayo		162	159	156	153	155	125	124	124	126	125	121	121	121
		Calamarca		301	300	298	296	300	212	211	210	219	217	206	205	205
		Patacanaya		511	511	511	511	518	460	458	455	462	459	449	449	449
		Colquencha		216	217	219	220	223	157	157	156	159	158	153	152	152
		Collana		82	83	84	85	86	40	40	40	34	34	39	39	39
		Coroico		305	303	300	297	301	414	412	410	417	402	401	401	401
		Coripata		300	296	292	288	293	177	176	175	192	191	172	171	171
		Ixiamas		144	148	151	155	157	170	169	168	168	167	165	165	164
		San Buena Ventura		150	150	151	152	154	277	276	274	281	279	269	268	268
		Gra. J.J. Perez (Charazan.d.)		195	192	190	187	189	145	145	144	148	147	141	141	141
		Curva		55	56	56	56	57	52	52	51	59	59	51	50	50
		Copacabana		333	326	320	314	319	166	165	164	167	166	161	161	161
San Pedro de Tiquesina		129	126	123	120	122	57	57	56	58	57	55	55	55		
Tito Yupanqui (Parquipujio)		60	60	60	60	61	11	11	11	13	13	10	10	10		
San Pedro de Curahuara		194	196	197	199	202	93	92	92	92	91	90	90	90		
Papel Pampa		137	136	134	133	135	82	82	81	88	87	80	79	79		
Chacarilla		33	33	32	32	33	16	16	15	14	14	15	15	15		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ	Santiago de Machaca	Número de personas		96	93	91	88	90	47	47	46	50	50	45	45	
	Catacora	Número de personas		50	51	53	55	56	10	10	10	10	10	10	10	
	Caranavi	Número de personas		1,308	1,303	1,298	1,292	1,102	1,323	1,316	1,309	1,290	1,282	1,285	1,280	
	Alto Ben. d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	207	152	152	151	162	161	148	147	
COCHABAMBA	Cochabamba	Número de personas		19,461	19,327	19,189	19,017	19,414	22,399	22,396	22,377	22,020	21,976	22,248	22,266	
	Aiquile	Número de personas		697	694	691	686	699	487	486	486	482	481	483	484	
	Pasorapa	Número de personas		96	93	90	86	88	33	33	33	35	35	33	33	
	Omoreque	Número de personas		149	148	147	145	148	82	82	82	85	85	82	82	
	Ayopaya (V. de Independencia)	Número de personas		586	563	541	520	530	397	397	397	411	410	395	395	
	Morochata	Número de personas		923	920	916	912	436	192	192	192	206	205	191	191	
	Cocapata	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	483	290	290	290	310	309	288	288	
	Tarata	Número de personas		218	214	210	206	211	113	113	113	113	113	113	119	119
	Anzaldo	Número de personas		212	205	199	192	196	97	97	97	103	103	97	97	
	Arbieto	Número de personas		256	253	251	247	252	214	214	213	201	200	211	211	
	Sacabamba	Número de personas		127	125	123	122	125	60	60	60	67	67	60	60	
	Araní	Número de personas		257	245	233	221	226	143	143	143	146	145	142	142	
	Vacas	Número de personas		357	358	360	360	368	147	147	147	153	153	146	146	
	Arque	Número de personas		311	310	309	308	313	248	248	248	271	270	247	247	
	Tacopaya	Número de personas		329	329	329	327	334	166	166	166	174	174	165	165	
	Capinota	Número de personas		431	424	418	411	419	278	278	278	279	278	276	276	
Santibáñez	Número de personas		163	160	158	155	158	64	64	64	67	67	64	64		
Sicaya	Número de personas		45	43	41	39	40	47	47	47	52	52	46	46		
Cliza	Número de personas		575	562	550	536	547	410	409	408	390	389	404	403		
Toco	Número de personas		170	165	159	153	156	60	60	60	59	59	60	60		
Tolata	Número de personas		171	172	174	175	178	58	58	57	61	61	57	57		
Quillacollo	Número de personas		3,848	3,875	3,897	3,909	3,987	2,392	2,392	2,390	2,392	2,381	2,376	2,378		
Sipe Sipe	Número de personas		1,168	1,180	1,190	1,198	1,222	535	535	535	536	536	532	532		

Número de nacimientos registrados

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Número de nacimientos registrados	COCHABAMBA	Tiquipaya		2,088	2,244	2,410	2,581	2,633	2,127	1,217	1,216	1,206	1,204	1,209	1,210		
		Vinto		1,188	1,200	1,211	1,218	1,243	966	966	966	965	1,023	1,021	960	960	
		Coicapihuá		1,833	1,893	1,954	2,012	2,052	557	557	557	557	557	635	634	554	554
		Sacaba		4,637	4,741	4,845	4,940	5,037	2,654	2,654	2,653	2,653	2,651	2,650	2,645	2,636	2,638
		Colomi		501	493	486	477	487	321	321	321	321	321	335	334	319	319
		Villa Tunari		1,362	1,330	1,298	1,265	1,290	2,045	2,045	2,044	2,044	2,043	2,120	2,116	2,031	2,033
		Tapacari		741	744	747	748	763	434	434	434	434	434	464	463	431	432
		Totora		301	286	273	259	264	332	332	332	332	332	317	316	330	330
		Pojo		426	442	458	473	482	197	197	197	197	196	211	211	195	195
		Pocona		353	342	331	320	326	179	179	179	179	179	192	191	178	178
	Chimore		472	484	496	508	518	216	216	216	216	216	225	225	214	215	
	Puerto Villarroel		1,184	1,199	1,213	1,224	1,247	1,541	1,541	1,541	1,541	1,540	1,525	1,522	1,531	1,532	
	Entre Ríos		821	852	882	912	929	359	359	359	359	359	376	375	357	357	
	Mizque		756	758	759	759	774	509	509	508	508	508	520	519	505	506	
	Vila Via		114	112	109	107	109	81	81	81	81	81	86	85	80	80	
	Alalay		136	136	136	135	138	48	48	48	48	48	54	54	48	48	
	Punata		699	672	645	617	630	1,016	1,016	1,016	1,016	1,015	1,018	1,016	1,009	1,010	
	Villa Rivero		159	154	148	142	145	82	82	82	82	82	85	85	81	81	
	San Ben.d.to		355	344	333	321	328	68	68	68	68	68	75	75	68	68	
	Tacachi		63	69	74	80	81	8	8	8	8	8	10	10	8	8	
	Cochumuela (V. G. Villarroel)		49	47	45	44	45	14	14	14	14	14	15	15	14	14	
	ORURO	Bolivar		239	237	235	233	238	133	133	133	133	143	143	132	132	
		Tiraque		928	911	895	877	518	313	313	313	313	312	318	317	311	311
Shinaota			n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	375	602	602	602	601	632	630	598	598		
Oruro			6,192	6,082	5,974	5,901	5,947	8,430	8,430	8,417	8,401	8,282	8,263	8,345	8,349		
Caracollo			669	669	668	668	674	272	272	271	271	272	272	269	269		
El Choro		256	268	277	287	290	71	71	71	71	71	78	78	70	70		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Número de nacimientos registrados	ORURO	Soracachi		430	422	414	409	413	109	109	108	117	117	108	108
		Challapata		579	570	561	556	560	839	837	835	845	841	826	825
		Santuario de Quillacas		87	87	88	89	89	55	55	55	59	59	55	55
		Corque		199	199	198	198	200	81	80	80	84	84	80	80
		Choque Cota		42	40	39	38	39	10	10	10	11	11	10	10
		Curahuara de Carangas		132	132	131	131	132	75	75	75	78	77	74	74
		Turco		84	81	79	77	77	35	35	35	37	37	35	35
		Huacacalla		45	46	47	48	48	11	11	11	12	11	10	10
		Escara		30	31	31	32	33	2	2	2	2	2	2	2
		Cruz de Machacamarca		48	54	60	66	67	1	1	1	1	1	1	1
		Yunguyo de Litoral		8	8	8	8	8	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
		Esmeralda		38	40	42	44	45	1	1	1	1	0	0	1
		Poopo		144	140	136	133	134	49	49	49	49	60	60	48
		Pazña		98	90	84	78	79	69	68	68	70	70	67	67
		Antequera		69	67	64	61	62	40	40	40	40	32	32	39
		Huanun.d.		463	448	434	422	425	312	311	311	310	431	429	307
		Machacamarca		90	85	81	77	77	138	138	138	138	50	50	137
		Salinas de Garci Mendocza		240	241	242	244	246	134	133	133	133	175	174	132
		Pampa Aullagas		90	93	95	98	99	74	74	74	74	46	46	73
		Sabaya		186	198	210	224	226	38	38	38	38	34	33	37
Coipasa		20	20	21	21	21	19	19	19	19	14	14	19		
Chipaya		56	57	58	59	60	35	35	35	35	41	41	35		
Toledo		224	227	231	235	238	62	62	62	62	63	63	61		
Eucaliptus		130	128	126	125	126	72	72	72	72	71	71	71		
Andamarca		118	119	120	122	123	47	47	47	47	40	39	47		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
ORURO	Belen de Andamarca	Número de personas		38	38	38	39	39	25	25	25	20	20	25	25	
		Número de personas		105	103	102	102	103	60	60	60	60	71	70	60	59
	Santiago de Huari	Número de personas		225	223	220	219	221	106	106	105	105	126	125	104	105
		Número de personas		12	12	12	13	13	38	38	38	37	2	2	37	37
	Todos Santos	Número de personas		10	9	9	9	9	2	2	2	2	2	2	2	2
		Número de personas		13	14	14	15	15	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Carangas	Número de personas		116	114	112	110	111	49	48	48	48	47	47	48	48
		Número de personas		5706	5626	5544	5506	5552	8196	8063	7941	7787	7589	7589	7630	7582
	Huayllamarca	Número de personas		974	988	1001	1023	1031	512	504	496	494	481	477	477	474
		Número de personas		284	278	273	269	271	101	99	98	96	93	93	94	83
	Yocalla	Número de personas		66	65	64	63	64	21	20	20	20	21	20	19	19
		Número de personas		819	798	777	762	571	540	531	523	519	506	502	499	499
	Belen de Urmiri	Número de personas		491	482	474	468	472	420	413	407	410	400	391	391	388
		Número de personas		1160	1118	1078	1048	1055	1350	1328	1307	1236	1205	1205	1256	1248
POTOSÍ	Chuquiuta Ayllu Jucuman.d.	Número de personas		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	196	208	205	202	202	197	194	193	
		Número de personas		1125	1111	1096	1090	1096	720	708	698	695	677	670	670	666
	Betanzos	Número de personas		291	285	279	274	276	155	152	150	145	141	141	144	143
		Número de personas		368	360	352	347	349	187	184	181	170	166	166	174	173
	Chaqui	Número de personas		1017	1021	1024	1034	1041	1009	983	978	951	927	940	940	934
		Número de personas		596	587	578	573	577	413	407	401	411	401	401	385	382
	Tacobamba	Número de personas		616	610	604	603	606	658	648	638	637	621	613	613	609
		Número de personas		591	591	591	596	600	463	446	439	457	445	445	422	419
	San Pedro de Buena Vista	Número de personas		898	896	894	899	905	587	578	569	510	497	497	547	543
		Número de personas		318	314	309	307	309	311	306	301	292	285	285	289	288
	Toro Toro	Número de personas		674	651	630	613	617	411	404	398	414	404	404	383	380
		Número de personas		295	280	266	254	255	193	190	187	179	174	174	180	179
	Vitiichi	Número de personas		295	280	266	254	255	193	190	187	179	174	174	180	179
		Número de personas		295	280	266	254	255	193	190	187	179	174	174	180	179

Número de nacimientos registrados

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)			
Número de nacimientos registrados	POTOSÍ	Sacaca		627	624	619	620	624	624	434	427	421	427	416	404	401		
		Carpuyo		281	276	271	268	270	267	262	262	258	275	268	248	247	247	
		Tupiza		1,204	1,163	1,123	1,093	1,100	1,452	1,429	1,407	1,331	1,297	1,352	1,344	1,344	1,344	
		Atocha		250	236	223	212	214	254	250	246	282	274	236	235	235	235	
		Colcha 'K'		333	332	331	332	335	191	188	185	218	213	178	177	177	177	
		San Pedro de Quienes		27	28	28	28	28	11	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	TARUJA	San Pablo de Lipéz	Mojinete		79	78	76	76	76	66	65	64	66	64	61	61	61	
			Mojinete		21	21	20	19	19	14	14	14	16	16	14	14	14	14
		San Anton.d.o de Esmoruco	Mojinete		64	64	65	67	67	51	50	49	52	51	47	47	47	47
			Mojinete		1,236	1,200	1,165	1,139	662	426	419	413	420	410	397	394	394	394
		Puna	Mojinete		276	268	259	253	255	152	149	147	147	143	141	141	140	140
			Mojinete		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	484	412	405	399	419	408	384	381	381	381
		Lyun.d.	Mojinete		574	561	549	540	544	1,095	1,077	1,061	1,019	983	1,019	1,019	1,013	1,013
			Mojinete		410	402	394	389	392	252	248	244	250	243	234	234	233	233
		Tomave	Mojinete		189	186	182	181	182	231	227	224	221	215	215	215	214	214
			Mojinete		136	134	133	132	288	113	111	109	111	108	105	104	104	104
		Arapampa	Mojinete		156	152	148	145	280	120	118	117	122	119	112	111	111	111
			Mojinete		84	81	77	75	35	96	95	93	94	91	90	89	89	89
		Acacio	Mojinete		80	80	80	80	42	19	19	18	21	20	18	17	17	17
			Mojinete		1,348	1,330	1,313	1,306	1,315	1,079	1,062	1,046	1,017	991	1,005	998	998	998
Lilca	Mojinete		64	64	63	63	64	42	41	41	40	39	39	39	39	39		
	Mojinete		5,672	5,723	5,773	5,792	5,832	6,488	6,496	6,495	6,417	6,397	6,437	6,430	6,430	6,430		
TARUJA	Tarija	Mojinete		501	492	483	472	484	199	199	199	212	211	197	197	197		
		Mojinete		943	938	933	922	944	794	795	795	783	780	788	787	787		
	Padcaya	Mojinete		3,194	3,259	3,406	3,497	3,577	2,634	2,637	2,637	2,644	2,636	2,613	2,613	2,610	2,610	
		Mojinete		219	214	210	204	209	142	142	142	142	156	156	141	141	141	
	Berméjo	Mojinete		677	672	666	657	672	1,243	1,245	1,245	1,245	1,238	1,235	1,234	1,232	1,232	
		Mojinete		677	672	666	657	672	1,243	1,245	1,245	1,245	1,238	1,235	1,234	1,234	1,232	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
TABLUA	Uriondo (A. Concepcion)	Número de personas		294	290	285	280	286	117	117	117	117	116	116	116	
	Yunchara	Número de personas		125	123	121	119	122	93	93	93	98	97	92	92	92
	San Lorenzo	Número de personas		532	527	520	512	524	102	102	102	102	117	101	101	101
	El Puente	Número de personas		238	232	226	221	226	169	169	169	179	178	167	167	167
	Entre Ríos	Número de personas		395	390	384	377	387	338	339	339	350	349	336	336	335
	Santa Cruz de La Sierra	Número de personas		47,515	48,257	49,005	50,128	51,530	48,158	48,395	48,559	48,075	48,101	48,643	48,643	48,756
	Cotoaca	Número de personas		1,498	1,535	1,573	1,624	1,669	1,052	1,057	1,061	1,092	1,093	1,063	1,063	1,065
	Porongo	Número de personas		358	357	355	356	366	54	54	54	62	62	54	54	55
	La Guardia	Número de personas		1,730	1,783	1,836	1,905	1,959	864	868	871	902	902	872	872	875
	El Torno	Número de personas		1,521	1,548	1,575	1,615	1,660	1,244	1,250	1,254	1,230	1,230	1,257	1,257	1,259
	Warnes	Número de personas		1,266	1,270	1,273	1,285	1,320	1,658	1,666	1,672	1,642	1,642	1,643	1,674	1,674
	Okinawa	Número de personas		350	351	352	356	365	165	166	166	186	186	166	166	167
	San Ignacio de Velasco	Número de personas		1,134	1,131	1,128	1,134	1,163	1,806	1,815	1,821	1,866	1,867	1,824	1,824	1,829
	San Miguel de Velasco	Número de personas		262	258	255	253	259	208	209	210	227	227	210	210	211
	San Rafael	Número de personas		148	152	156	162	166	89	89	89	95	95	90	90	90
	Buena Vista	Número de personas		342	338	333	331	340	125	125	126	139	140	126	126	126
	San Carlos	Número de personas		459	459	458	460	473	591	594	594	630	630	597	597	599
Yapacán.d.	Número de personas		954	965	975	993	1,020	1,198	1,204	1,208	1,231	1,232	1,210	1,210	1,213	
San Juan de Yapacán.d.	Número de personas		254	254	253	255	262	139	140	140	141	141	141	141	141	
San José de Chiquitos	Número de personas		389	374	359	346	356	511	514	516	538	538	517	517	518	
Pailon	Número de personas		1,027	1,069	1,110	1,159	1,190	490	492	494	492	492	495	495	496	
Robore	Número de personas		316	299	282	268	275	350	351	353	359	359	353	353	354	
Portachuelo	Número de personas		425	415	405	398	409	623	626	628	660	660	629	629	630	
Santa Rosa del Sara	Número de personas		425	429	433	439	452	197	198	199	217	217	199	199	200	

Número de nacimientos registrados

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Número de nacimientos registrados	SANTA CRUZ	Cuatro Cañadas		504	511	519	530	544	544	274	276	277	321	321	277	278	
		San Matías		339	336	333	332	341	313	314	314	316	311	311	316	316	317
		Comarapa		388	382	377	375	385	433	435	437	445	445	445	445	438	439
		Salpina		141	140	139	139	143	72	72	72	72	72	82	82	72	72
		Puerto Suarez		428	418	408	401	412	587	590	592	657	657	657	657	593	594
		Puerto Quijarro		467	476	484	496	510	359	361	362	338	338	338	338	363	364
		Carmen Rivero Torrez		138	134	131	129	133	92	93	93	93	93	93	93	93	93
		Ascension de Guarayos		470	475	479	487	499	908	912	915	978	978	978	978	917	919
		Urbicha		151	150	148	147	151	136	137	137	151	151	151	151	138	138
		El Puente		224	228	233	238	245	143	144	145	165	165	165	165	145	145
	BENI	Trinidad		3,385	3,357	3,330	3,313	3,375	3,990	3,982	3,972	4,014	3,994	3,994	3,928	3,928	3,925
		San Javier		95	93	92	91	92	47	47	47	46	45	45	45	44	44
		Riberalta		3,010	3,018	3,024	3,040	3,091	3,617	3,610	3,600	3,638	3,621	3,621	3,561	3,561	3,558
		Guayaramerín		1,475	1,457	1,440	1,427	1,451	1,388	1,386	1,382	1,386	1,382	1,397	1,390	1,367	1,366
		Reyes		452	458	465	472	481	297	297	297	296	299	298	298	293	293
		San Borja		1,318	1,323	1,329	1,338	1,361	1,120	1,117	1,114	1,126	1,121	1,121	1,102	1,102	1,101
		Santa Rosa		311	307	303	299	305	248	245	242	240	237	234	234	234	233
		Rurenabaque		522	528	534	541	550	545	544	542	548	546	546	546	536	536
		Santa Ana		514	497	480	465	472	505	504	502	508	505	505	497	497	496
		Exaltación		342	342	341	342	348	25	25	24	24	24	24	24	23	23
San Ignacio		644	635	627	620	630	528	523	517	512	512	512	512	584	584		
Loreto		95	91	88	85	87	47	47	46	45	45	45	45	44	44		
San Andrés		306	303	300	298	303	123	122	120	119	118	118	116	116	116		
San Joaquín		189	189	188	188	192	127	126	125	123	122	122	120	120	120		
San Ramón		192	189	187	185	188	102	101	114	116	115	115	113	113	113		
Puerto Siles		28	27	26	25	27	13	13	13	13	13	13	13	12	12		
Magdalena		313	309	306	303	308	283	283	282	285	283	285	283	279	279		

Desagregación		Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
BENI		Baures	Número de personas		141	136	131	127	129	91	90	103	104	103	101	101		
		Huaracaje	Número de personas		100	97	94	92	94	71	71	71	70	69	68	67	67	
		Cobija	Número de personas		1,289	1,333	1,378	1,412	1,463	2,542	2,592	2,638	2,675	2,712	2,748	2,790	2,790	
		Porven.d.r	Número de personas		145	143	140	137	142	68	70	71	71	74	75	74	75	
		Bolpebra	Número de personas		41	40	40	39	41	8	8	8	8	7	7	8	8	
		Bella Flor	Número de personas		69	66	63	61	63	27	27	27	28	29	29	29	29	29
		Puerto Rico	Número de personas		137	136	135	132	136	179	183	186	183	195	194	194	197	
		San Pedro	Número de personas		28	27	25	24	25	19	19	19	19	16	17	20	20	21
		Filadelfia	Número de personas		109	109	109	108	112	82	84	84	85	88	88	89	89	90
		Puerto Gonzalo Moreno	Número de personas		149	150	152	152	157	124	126	126	128	126	127	134	134	136
PANDO		San Lorenzo	Número de personas		114	112	111	108	112	101	103	104	112	113	109	111		
		Sena	Número de personas		66	64	63	61	63	132	135	137	133	135	143	145		
		Nacebe (Santa Rosa Del Abuna)	Número de personas		79	79	79	78	81	39	40	40	41	41	41	42	43	
		Ingavi (Humaita)	Número de personas		24	22	21	19	20	26	26	26	27	30	31	28	28	
		Nuevo Manco (Nueva Esperanza)	Número de personas		32	33	34	35	37	12	13	13	13	13	13	14	14	
		Villa Nueva (Loma Alta)	Número de personas		38	37	36	36	37	28	28	29	30	30	30	31	31	
		Eureka (Santos Mercado)	Número de personas		17	18	18	18	19	17	17	17	17	17	26	26	22	22
		Sucre	Porcentaje		49.23	59.85	88.41	89.69	93.36	92.79	95.17	94.62	110.44	97.02	82.04	82.04	78.61	
		Yotala	Porcentaje		34.44	35.94	41.35	40.41	39.73	108.53	103.91	105.51	105.51	102.31	100.78	89.52	89.52	87.10
		Poroma	Porcentaje		40.73	34.42	56.05	50.74	46.79	100.00	86.90	77.17	73.27	70.89	66.89	66.89	79.67	
CHUQUISACA	Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)	Azurduy	Porcentaje		67.92	67.94	65.95	81.39	69.92	68.28	81.78	75.89	84.07	85.33	66.82	81.74		
		Tarvita	Porcentaje		74.24	65.51	71.81	72.76	70.38	90.94	92.28	83.04	73.24	76.43	73.65	62.82		
		Zudáñez	Porcentaje		66.67	66.52	65.57	55.36	53.01	104.76	93.60	106.45	108.53	100.00	107.38	86.89		
		Presto	Porcentaje		46.67	50.84	53.13	55.11	51.62	98.28	80.35	98.26	69.57	89.40	62.50	56.55		
		Mojocoya	Porcentaje		37.71	53.48	69.05	74.32	61.86	84.62	99.22	86.72	84.21	79.55	65.08	63.49		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Coertura de atención prenatal adecuada (AP)	CHUQUISACA	Isla		54.37	53.44	53.77	58.77	56.82	98.74	84.08	88.46	76.83	89.94	89.93	51.63	
		Padilla		60.59	60.77	60.08	92.82	89.18	73.96	81.79	81.79	51.95	55.88	51.18	54.91	56.13
		Tomina		51.13	59.28	59.30	72.98	66.70	104.40	124.84	98.72	102.53	78.34	82.35	82.35	76.47
		Sopachuy		81.53	71.26	74.72	77.56	74.60	96.53	81.82	98.59	99.31	74.83	76.98	76.98	79.86
		Alcala		37.21	37.01	29.83	50.34	49.63	119.15	97.87	119.15	102.04	89.80	76.09	76.09	45.65
		El Villar		53.08	55.20	59.27	59.27	51.61	94.83	81.03	115.79	89.66	72.41	83.93	83.93	79.57
		Montegudo		72.94	77.97	119.41	89.99	101.85	81.84	88.00	77.84	102.98	108.57	71.70	71.70	75.62
		Huacareta		77.67	76.03	86.30	80.11	63.49	112.18	113.55	113.64	121.52	80.89	107.95	107.95	74.17
		Tarabuco		75.37	67.80	80.83	75.71	75.47	97.49	87.89	79.26	75.20	72.83	85.61	85.61	58.26
		Yampareaz		54.71	40.53	56.47	48.40	48.67	123.30	100.97	103.92	99.07	108.33	73.00	73.00	73.00
	Camargo		81.62	94.64	92.61	108.31	116.02	91.87	97.50	88.10	75.89	86.54	67.52	67.52	53.74	
	San Lucas		93.31	90.60	103.98	101.23	85.17	105.99	95.28	85.34	83.46	71.69	72.68	72.68	67.39	
	Incahuasi		72.15	86.00	87.61	82.19	70.21	97.39	93.23	87.50	87.64	73.58	67.95	67.95	64.73	
	Villa Charcas		n.d.	n.d.	n.d.	95.11	101.82	100.33	94.37	91.67	83.60	83.81	74.83	74.83	76.79	
	Villa Serrano		64.19	56.09	64.45	90.99	78.47	115.44	110.20	132.19	88.27	80.75	86.81	86.81	100.70	
	Camataqui (C. Villa Abecia)		71.29	54.08	62.93	58.00	70.54	102.27	120.93	79.07	93.62	80.43	45.24	45.24	111.90	
	Culpina		66.61	62.10	68.78	78.44	82.07	104.37	93.78	95.57	95.72	72.85	75.80	75.80	67.82	
	Las Carreras		49.56	63.06	58.23	70.09	75.46	104.76	92.06	114.52	106.67	88.14	63.93	63.93	55.74	
	Villa Yaca Guzmán (Muyupampa)		44.15	46.75	64.37	76.55	77.47	134.94	114.55	110.98	95.76	117.07	95.65	95.65	88.75	
	LA PAZ	Huacaya (Villa de Huacaya)		70.13	71.05	65.12	97.68	79.43	152.46	105.00	100.00	67.74	73.77	55.93	55.93	62.71
Machareti			63.18	73.08	65.99	83.47	70.61	178.31	204.88	195.06	185.54	167.47	153.75	153.75	122.50	
La Paz			38.77	42.32	52.05	57.96	52.79	44.30	48.30	46.77	59.86	57.69	51.52	51.52	55.52	
Palca			17.77	21.55	50.47	21.35	36.59	87.97	129.30	168.23	148.73	164.97	158.82	158.82	158.82	
Mecapaca			21.38	22.08	27.94	27.37	25.29	113.13	109.18	117.35	109.80	135.64	129.17	129.17	159.98	
Achocalla			28.22	25.77	23.23	21.45	24.66	95.04	96.43	156.83	172.59	219.40	201.46	201.46	204.41	
El Alto			43.25	46.16	54.15	46.54	49.54	64.19	71.77	76.03	88.51	98.53	90.98	90.98	91.45	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)	Achacachi	Porcentaje		24,48	23,48	37,17	45,73	39,51	59,67	71,28	77,98	73,58	66,62	61,99	49,06	
	Ancoraimes	Porcentaje		28,33	33,08	47,55	41,43	36,77	62,68	79,33	65,53	60,39	73,17	45,81	46,53	100,48
	Chua Occan.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	26,56	24,64	n.d.	75,93	119,16	246,46	437,80	234,28	100,48	98,33
	Huarina	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	29,23	21,34	93,55	119,67	100,00	71,64	78,79	105,00	98,33	46,81
	Santiago de Huata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	78,35	74,23	55,21	60,95	40,95	39,36	46,81	63,41
	Huatajata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	184,21	141,00	193,19	88,24	47,52	63,41	63,73
	Coro Coro	Porcentaje		20,37	30,19	41,79	49,35	47,26	75,47	78,10	68,27	41,03	65,81	55,88	63,73	67,24
	Caquiaviri	Porcentaje		21,33	18,86	34,06	24,92	34,75	49,17	46,22	72,27	49,21	44,80	64,96	67,24	63,46
	Calecoto	Porcentaje		17,45	22,01	22,31	22,87	21,96	68,52	40,74	72,22	41,67	55,00	73,58	63,46	87,50
	Comanche	Porcentaje		21,18	20,73	47,81	47,81	33,82	63,64	75,76	163,64	116,67	75,00	53,13	89,23	40,00
	Charaña	Porcentaje		42,19	44,44	37,28	37,28	53,21	65,38	65,38	53,85	66,67	57,69	89,23	40,00	84,85
	Waldo Bailivian	Porcentaje		45,00	55,00	84,32	84,32	57,23	76,47	61,76	93,94	90,63	93,75	151,52	151,52	127,07
	Mazacara de Pacajes	Porcentaje		11,11	133,33	104,67	116,30	160,24	22,73	56,93	11,41	62,93	31,62	57,71	42,86	67,86
	Santiago de Callapa	Porcentaje		12,64	36,16	53,34	25,34	28,22	68,97	54,39	77,42	52,38	37,50	44,65	52,83	71,93
	Puerto Acosta	Porcentaje		22,55	29,91	46,00	17,82	27,94	101,22	75,46	61,73	58,58	37,50	44,65	52,83	45,71
	Micomoco	Porcentaje		34,49	34,52	47,37	54,89	49,22	72,88	64,20	73,71	55,43	65,03	58,14	64,97	37,10
	Puerto Carabuco	Porcentaje		25,57	26,03	33,08	31,88	33,45	62,43	61,11	70,39	56,18	34,29	38,57	35,48	63,96
	Humanata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	30,91	27,74	71,88	50,00	41,27	56,14	51,26	36,44	49,55	56,35
	Escoma	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	71,88	126,11	106,09	80,70	56,14	51,26	46,56	62,31	54,76	35,16
	Chuma	Porcentaje		20,40	19,55	26,05	27,27	28,10	47,69	62,02	56,25	40,58	35,25	40,58	44,19	64,57
Ayata	Porcentaje		21,51	19,07	17,93	21,69	33,72	58,33	49,24	50,38	68,66	73,95	39,43	89,02	91,21	
Aucapata	Porcentaje		26,97	22,99	46,64	34,30	28,40	45,59	46,27	84,55	98,37	97,23	110,76	148,33	168,67	
Sorata	Porcentaje		34,59	39,12	48,24	55,70	55,79	81,85	93,75	115,69	130,42	112,13	112,40	122,62	131,33	
Guanyay	Porcentaje		79,29	67,03	87,04	92,23	102,48	97,67	100,00	88,24	107,61	107,61	85,11	80,95	98,48	
Tacaoma	Porcentaje		55,63	65,94	90,89	78,66	77,57	123,26	61,70	74,47	85,11	85,11	85,11	85,11	85,11	
Quiabaya	Porcentaje		56,72	106,06	72,85	72,85	64,83	61,70	74,47	85,11	85,11	85,11	85,11	85,11	85,11	
Combaya	Porcentaje		28,57	51,61	56,64	66,41	63,56	62,22	77,78	60,00	102,33	34,88	52,27	29,55	29,55	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)	Tipuan.d.	Porcentaje		132.37	105.59	186.44	192.90	194.20	136.31	123.60	115.25	84.54	75.13	79.19	69.36
	Mapiri	Porcentaje		104.27	78.51	129.03	126.44	146.66	92.33	109.94	101.94	89.60	86.15	101.32	102.97
	Teoponte	Porcentaje		44.77	52.98	68.11	58.28	88.63	78.05	91.67	97.04	106.09	96.92	69.35	80.81
	Apolo	Porcentaje		82.61	79.59	103.25	89.06	74.27	89.51	99.34	105.98	77.24	86.13	54.39	60.00
	Pelechuco	Porcentaje		27.43	75.89	41.27	56.74	59.05	75.28	73.03	65.91	95.65	108.79	108.05	55.81
	Viacha	Porcentaje		39.14	44.13	58.59	73.58	79.89	108.85	121.01	131.39	137.57	139.87	134.61	111.01
	Guaqui	Porcentaje		33.77	34.06	34.78	38.21	41.98	75.00	80.43	80.22	87.50	82.29	61.11	82.02
	Tiawanacu	Porcentaje		37.18	35.92	50.79	64.06	55.12	66.67	80.28	75.93	51.91	61.80	53.77	54.25
	Desquadero	Porcentaje		49.65	60.99	68.99	98.20	59.94	78.00	86.87	84.85	95.15	128.43	87.63	87.63
	San Andrés de Machaca	Porcentaje		25.56	23.46	34.62	30.77	32.83	68.85	73.77	68.85	75.86	68.97	35.00	32.20
	Jesús de Machaca	Porcentaje		37.30	42.67	60.97	61.28	61.55	89.96	94.30	99.56	51.87	53.97	58.74	61.26
	Taraco	Porcentaje		21.43	29.67	20.39	14.83	29.81	46.03	69.35	72.58	75.00	66.67	67.21	78.33
	Luribay	Porcentaje		42.99	33.49	37.14	45.46	37.70	38.89	52.78	50.47	96.23	69.81	74.29	67.62
	Sapahaqui	Porcentaje		5.52	8.20	19.66	14.21	21.46	53.77	63.81	70.48	74.23	109.38	88.35	94.12
	Yaco	Porcentaje		32.24	31.60	43.75	34.56	39.39	67.97	43.75	48.82	57.66	62.77	105.60	54.03
	Malla	Porcentaje		29.06	18.33	16.27	14.47	16.04	47.37	57.89	40.54	22.73	29.55	43.24	47.22
	Caroma	Porcentaje		32.68	35.76	37.35	42.31	44.33	71.59	61.71	56.32	91.01	122.60	98.83	91.18
	Inquisivi	Porcentaje		24.87	23.85	25.15	22.19	27.13	67.59	81.25	51.75	72.41	79.86	115.60	70.00
	Quime	Porcentaje		64.50	51.22	84.56	68.66	84.10	87.90	104.03	90.24	88.71	57.72	55.37	45.00
	Cajuaata	Porcentaje		75.61	66.04	122.11	93.11	100.10	78.57	78.44	85.54	90.45	113.46	87.12	116.05
Colquiri	Porcentaje		75.27	86.84	91.18	104.28	90.42	93.55	94.69	66.86	52.04	68.49	71.30	52.42	
Ichoca	Porcentaje		31.90	13.66	35.19	23.70	18.41	46.67	58.33	41.67	46.03	96.83	113.79	74.14	
Licoma Pampa	Porcentaje		32.86	27.14	35.63	55.06	59.09	188.46	73.08	57.69	46.43	37.04	40.00	132.00	
Chulumán.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		68.35	119.90	149.00	93.78	74.34	54.08	96.96	124.53	85.39	63.88	60.67	87.95	
Irupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		49.65	54.21	59.35	57.15	54.63	67.00	67.82	88.06	86.96	71.36	91.37	87.76	
Yanacachi	Porcentaje		34.62	26.47	56.40	58.75	56.78	66.04	109.43	100.00	92.59	107.41	88.46	46.15	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de atención prenatal adecuada (AP) LA PAZ	Patos Blancos	Porcentaje		93,14	97,72	114,59	120,18	123,35	100,00	96,90	84,04	70,79	82,56	92,90	87,43
	La Asunta	Porcentaje		91,03	135,93	96,75	115,58	140,80	95,49	88,48	88,55	109,57	111,07	90,21	73,05
	Pucaraand.	Porcentaje		33,69	35,70	49,12	51,12	47,64	81,17	83,05	85,19	104,13	89,24	74,06	72,73
	Laja	Porcentaje		27,63	30,16	36,95	50,16	38,80	81,19	79,72	95,83	104,63	110,23	117,45	97,63
	Batalias	Porcentaje		24,50	31,38	50,25	40,11	39,29	67,76	98,12	91,98	89,62	92,42	92,31	108,70
	Puerto Pérez	Porcentaje		15,42	14,29	27,12	30,14	21,38	54,74	65,26	53,19	54,95	72,22	46,74	53,26
	Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		17,24	21,09	37,71	26,61	31,00	94,32	84,76	74,20	59,88	86,05	87,66	79,80
	Umala	Porcentaje		5,84	9,42	29,29	18,59	39,45	47,89	53,52	62,41	52,70	57,14	42,75	47,83
	Ayo Ayo	Porcentaje		24,73	29,61	48,45	37,98	71,64	95,20	79,03	94,35	69,84	70,40	71,90	66,12
	Calamarca	Porcentaje		30,47	43,32	42,23	38,86	36,30	59,91	72,04	62,38	60,27	67,28	93,69	65,37
	Patacamaya	Porcentaje		62,72	75,13	95,76	80,88	118,14	81,96	100,44	89,67	92,42	80,13	66,30	92,63
	Colquencha	Porcentaje		25,93	35,92	45,53	55,09	58,79	68,79	82,17	56,41	70,44	80,38	56,21	49,34
	Collana	Porcentaje		10,87	16,13	17,65	37,64	27,83	70,00	47,50	60,00	94,12	79,41	58,97	76,92
	Corico	Porcentaje		57,73	57,77	75,44	78,13	76,62	61,11	65,29	63,17	57,62	55,40	57,71	57,86
	Coripata	Porcentaje		46,88	53,15	60,36	43,37	76,54	96,61	103,98	134,29	118,75	129,32	134,30	104,09
	Ixiamas	Porcentaje		68,94	82,53	83,03	65,01	80,70	49,41	79,88	71,43	139,88	102,99	75,15	95,73
	San Buena Ventura	Porcentaje		111,90	128,99	129,99	154,40	163,51	67,51	80,43	65,33	105,34	91,40	85,50	66,04
Gral. J.J. Pérez (Charazan.d.)	Porcentaje		37,27	29,95	60,52	49,81	58,60	96,55	73,79	61,11	76,35	63,27	38,30	48,94	
Curva	Porcentaje		22,58	33,33	57,06	49,92	49,21	63,46	46,15	60,78	35,59	40,68	50,98	58,00	
Copacabana	Porcentaje		32,09	36,51	49,95	50,58	45,71	91,57	101,82	87,80	96,41	58,43	95,03	78,26	
San Pedro de Tiquesa	Porcentaje		18,62	20,42	35,03	32,53	29,55	75,44	70,18	83,93	67,24	77,19	90,91	92,73	
Tito Yupanqui (Parquipujio)	Porcentaje		13,43	11,94	9,92	14,88	9,76	109,09	72,73	118,18	69,23	61,54	50,00	60,00	
San Pedro de Curahuara	Porcentaje		10,09	15,91	15,61	22,15	30,73	54,84	50,00	55,43	53,26	67,03	57,78	57,78	
Papel Pampa	Porcentaje		16,88	11,11	29,26	28,51	32,50	71,95	68,29	72,84	61,36	71,26	57,50	73,42	
Chacarilla	Porcentaje		8,11	5,41	24,81	34,11	24,43	37,50	56,25	73,33	114,29	107,14	120,00	98,33	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ	Santiago de Machaca	Porcentaje		24,30	26,67	43,07	37,40	37,90	61,70	63,83	97,83	66,00	76,00	62,22	51,11	
	Catacura	Porcentaje		25,00	12,07	16,48	18,31	23,41	51,23	51,33	113,23	40,28	101,18	72,86	156,24	
	Caranavi	Porcentaje		63,22	73,47	87,36	102,77	82,00	66,67	62,16	87,78	79,92	66,46	68,25	72,97	
	Alto Ben. d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	85,10	93,14	88,82	103,29	88,08	69,14	88,82	69,59	63,95	
	Cochabamba	Porcentaje		57,26	60,98	77,22	68,72	69,57	57,68	64,55	65,24	59,87	58,75	55,74	54,22	
	Alquile	Porcentaje		76,92	83,80	77,11	94,90	83,54	68,38	68,38	69,75	76,34	48,13	54,47	60,66	57,64
	Pasorapa	Porcentaje		35,78	38,68	39,40	38,24	51,17	103,03	69,70	76,79	48,57	57,14	60,61	54,55	
	Omoreque	Porcentaje		37,06	41,07	73,05	48,24	54,10	97,56	101,22	92,68	81,18	70,59	75,61	65,85	
	Ayopaya (V. de Independencia)	Porcentaje		49,40	52,73	66,88	57,08	66,19	69,02	62,97	72,54	67,88	61,22	66,33	69,87	
	Morochata	Porcentaje		27,07	22,92	53,82	48,36	61,45	83,33	82,29	58,85	58,25	57,56	60,21	49,21	
Cocapata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	54,95	58,18	112,41	91,72	61,72	60,65	93,53	91,32	87,89		
Tarata	Porcentaje		37,10	38,93	53,31	53,31	55,55	92,92	160,18	109,73	132,74	159,29	132,44	120,81		
Anzaldo	Porcentaje		28,63	36,91	46,89	57,83	50,54	62,89	101,03	49,48	56,31	71,84	112,37	65,98		
Arbieto	Porcentaje		32,99	41,32	66,43	67,24	66,28	75,16	86,07	90,98	145,06	133,74	119,97	108,68		
Sacabamba	Porcentaje		47,92	35,21	57,97	61,23	57,59	138,33	138,33	76,67	64,18	67,16	50,00	80,00		
Araní	Porcentaje		16,10	46,24	80,47	95,84	95,27	137,76	121,68	133,57	112,33	92,41	78,87	46,85		
Vacas	Porcentaje		42,86	28,19	37,46	37,18	43,51	97,28	86,39	61,22	50,33	50,33	77,40	70,55		
Arque	Porcentaje		33,05	34,56	50,72	44,87	65,39	59,27	55,24	39,92	40,22	52,96	50,61	53,44		
Tacopaya	Porcentaje		38,93	28,53	41,22	40,31	33,86	69,28	54,22	49,40	41,95	42,53	47,88	28,48		
Capinota	Porcentaje		85,51	54,04	59,14	82,01	63,47	93,88	107,19	93,17	120,07	97,48	161,96	90,94		
Santibáñez	Porcentaje		23,78	20,33	36,08	45,10	49,27	89,06	118,75	134,38	96,51	122,39	129,69	114,06		
Sicaya	Porcentaje		31,37	28,57	66,60	94,01	79,72	59,57	65,96	80,85	65,38	73,08	110,87	126,09		
Cliza	Porcentaje		36,85	45,78	54,68	71,29	62,14	70,75	110,73	75,48	71,21	76,44	75,33	90,27		
Toco	Porcentaje		30,41	34,22	32,03	24,18	60,80	105,00	130,00	160,00	72,88	133,90	120,00	105,00		
Tolata	Porcentaje		17,53	28,06	45,20	46,91	72,27	181,03	200,00	189,47	240,98	183,61	143,86	136,84		
Quillacollo	Porcentaje		39,43	27,14	35,26	41,19	42,84	51,71	88,50	107,07	112,00	116,11	118,73	109,08		
Sipe Sipe	Porcentaje		42,70	48,55	54,02	76,57	66,71	166,73	184,86	190,09	199,25	156,26	161,28	144,55		
COCHABAMBA	Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)															

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
COCHABAMBA	Tiquipaya	Porcentaje		37,03	51,84	34,91	36,54	41,82	86,11	92,19	95,07	111,36	112,13	77,01	82,31	
	Vinto	Porcentaje		59,51	42,61	57,46	65,50	81,92	81,06	124,12	123,01	91,50	89,13	118,23	118,23	125,52
	Colcapirhua	Porcentaje		31,96	26,77	44,49	46,03	50,14	157,27	265,17	209,16	154,33	214,35	255,78	255,78	135,02
	Sacaba	Porcentaje		34,12	26,95	43,91	49,66	48,56	80,78	89,71	94,64	112,79	131,46	102,69	102,69	102,69
	Coloni	Porcentaje		53,25	46,52	59,51	55,74	62,06	77,26	78,19	86,92	76,42	94,91	88,40	88,40	97,18
	Villa Tunari	Porcentaje		55,23	72,04	72,99	97,51	102,36	61,56	66,73	63,04	64,34	61,96	66,22	66,22	84,51
	Tapacari	Porcentaje		52,08	38,02	53,86	45,31	43,40	59,45	53,69	56,22	54,53	58,96	64,04	64,04	60,65
	Totora	Porcentaje		47,08	70,25	152,47	164,82	171,59	131,63	143,07	106,93	44,48	44,62	62,12	62,12	83,33
	Pojo	Porcentaje		33,61	29,42	40,15	33,60	38,57	66,50	87,31	66,84	59,72	77,73	105,13	105,13	57,95
	Pocona	Porcentaje		32,34	34,10	50,67	47,86	51,88	88,83	96,09	93,30	71,88	78,53	67,42	67,42	71,91
	Chimore	Porcentaje		32,84	35,03	46,46	49,61	65,49	164,81	191,20	170,83	159,11	199,11	273,83	273,83	284,19
	Puerto Villarroel	Porcentaje		41,68	49,01	81,22	111,62	77,06	53,99	60,29	56,04	58,82	87,06	89,68	89,68	93,47
	Entre Ríos	Porcentaje		27,30	27,86	38,50	42,77	52,95	132,59	205,29	247,63	223,14	152,27	211,20	211,20	185,71
	Mizque	Porcentaje		36,55	41,76	46,37	45,97	49,51	81,34	83,66	74,41	75,00	78,42	93,47	93,47	88,74
	Vila Vila	Porcentaje		38,76	48,03	35,54	47,70	35,80	51,85	32,10	30,86	31,40	21,18	37,50	37,50	53,75
	Alalay	Porcentaje		27,92	20,13	28,15	18,52	17,44	45,83	39,58	31,25	35,19	27,78	27,78	27,78	25,00
	Punata	Porcentaje		55,47	60,00	96,41	84,58	64,43	30,12	44,78	45,91	48,62	56,30	52,82	52,82	59,50
	Villa Rivero	Porcentaje		20,99	24,57	53,42	70,29	67,46	118,29	129,27	121,95	130,59	172,94	158,02	158,02	81,48
	San Ben.d.to	Porcentaje		29,21	34,27	77,61	67,95	58,61	235,29	222,06	173,53	258,67	189,33	182,35	182,35	176,47
	Tacachi	Porcentaje		20,83	14,10	21,34	22,60	15,98	75,00	112,50	112,50	20,00	30,00	87,50	87,50	87,50
	Cochumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje		40,00	33,96	29,77	29,77	40,37	96,94	104,07	104,34	133,33	160,00	91,44	91,44	84,47
	Bolivar	Porcentaje		28,31	17,41	30,02	35,16	32,38	65,41	51,88	30,83	32,87	34,27	42,42	42,42	25,00
	Tiraque	Porcentaje		77,16	51,30	88,83	45,22	85,85	97,44	95,85	89,10	82,08	68,77	73,95	73,95	76,85
Shinaota	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	119,44	130,52	94,68	88,04	72,05	81,01	83,33	101,34	101,34	109,03	
Oruro	Porcentaje		81,05	75,56	94,84	92,73	79,60	60,00	66,71	63,41	72,92	83,64	74,01	74,01	68,21	
Caracollo	Porcentaje		37,60	39,28	39,79	30,52	32,21	63,97	90,77	107,75	113,60	96,69	105,95	105,95	98,14	
El Choro	Porcentaje		28,92	16,00	22,61	17,39	16,57	74,65	108,45	59,15	53,85	33,33	38,57	38,57	44,29	

Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Coertura de atención prenatal adecuada (AP)	Soracachi	Porcentaje		22,20	18,82	28,09	28,34	29,09	128,44	85,32	76,70	83,76	88,03	95,37	93,52	
	Challapata	Porcentaje		58,92	71,72	72,69	102,92	93,05	62,61	58,31	60,14	68,29	75,16	59,35	40,85	
	Santuario de Quillacas	Porcentaje		44,33	54,08	45,15	49,66	58,25	74,55	89,09	100,00	94,92	105,08	89,09	90,91	
	Corque	Porcentaje		27,68	40,36	37,80	43,35	49,44	88,89	80,00	86,25	77,38	75,00	82,50	58,75	
	Choque Cota	Porcentaje		19,15	22,22	26,07	18,25	23,24	110,00	120,00	50,00	50,00	36,36	136,36	80,00	110,00
	Curahuara de Carangas	Porcentaje		66,69	56,76	84,68	59,50	65,80	94,67	100,00	93,33	83,33	83,33	85,71	55,41	74,32
	Turco	Porcentaje		68,09	63,74	79,70	44,43	45,34	94,29	82,86	94,29	97,30	94,59	105,71	105,71	77,14
	Huachacalla	Porcentaje		21,57	21,15	23,07	12,58	8,31	85,31	94,98	152,36	173,61	104,67	105,92	67,46	67,46
	Escara	Porcentaje		n.d.	8,57	3,10	n.d.	n.d.	52,14	208,96	157,12	n.d.	n.d.	150,00	264,79	n.d.
	Cruz de Machacamarca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00	100,00	n.d.	100,00
	Yunguyo de Litoral	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Esmeralda	Porcentaje		4,65	4,44	2,25	4,50	n.d.	354,53	177,61	178,07	629,35	948,56	360,11	1,261,41	
	Poopo	Porcentaje		81,99	51,59	44,28	51,03	54,32	147,21	139,31	119,13	93,33	115,00	147,45	118,47	118,47
	Pazña	Porcentaje		79,82	67,33	96,15	87,17	101,68	93,37	84,79	101,13	78,57	125,71	118,56	90,47	90,47
	Antequera	Porcentaje		84,62	52,00	50,47	65,12	69,41	172,50	140,00	105,00	156,25	106,25	100,00	74,36	74,36
	Huanun.d.	Porcentaje		132,76	158,65	154,90	125,06	115,92	171,65	177,13	143,10	112,91	96,91	103,63	106,65	106,65
	Machacamarca	Porcentaje		46,53	46,88	121,52	83,62	94,69	51,45	42,03	22,46	76,00	70,00	41,61	42,34	42,34
	Salinas de Garci Mendocza	Porcentaje		50,56	43,91	45,51	45,51	36,97	82,24	101,13	98,39	61,30	72,53	86,57	90,44	90,44
	Pampa Aullagas	Porcentaje		22,77	42,31	38,73	39,75	34,34	54,05	33,78	63,51	86,96	119,57	26,03	30,14	30,14
	Sabaya	Porcentaje		19,14	16,22	16,04	13,81	15,48	88,84	68,42	84,21	108,82	124,24	116,22	91,89	91,89
Coipasa	Porcentaje		18,18	34,78	124,41	33,49	37,99	57,89	57,89	57,89	14,30	79,05	31,58	21,05	21,05	
Chipaya	Porcentaje		23,81	40,63	37,06	40,43	53,49	42,54	62,52	91,17	46,34	48,78	103,71	77,85	77,85	
Toledo	Porcentaje		33,86	26,67	26,34	31,01	22,29	95,42	66,44	68,24	71,43	76,19	65,71	64,12	64,12	
Eucaliptus	Porcentaje		57,53	60,42	67,30	58,49	36,59	102,72	58,42	85,06	77,46	95,77	76,14	76,20	76,20	
Andamarca	Porcentaje		39,10	33,58	36,19	38,66	22,79	53,19	63,83	119,15	125,00	89,74	87,23	87,23	70,21	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
ORURO	Belén de Andamarca	Porcentaje		16,67	11,63	15,44	41,18	30,56	52,00	68,00	84,00	60,00	45,00	40,00	60,00	
		Porcentaje		52,99	49,14	62,96	47,22	66,34	69,45	87,81	87,81	76,41	69,01	57,14	82,30	67,24
	Santiago de Huari	Porcentaje		30,04	34,00	37,00	46,60	47,95	106,60	115,24	120,00	120,00	78,57	63,20	92,31	70,48
		Porcentaje		21,43	21,43	n.d.	31,60	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	100,00	n.d.	10,81	2,70
	Tous Santos	Porcentaje		45,45	45,45	87,67	65,75	43,50	n.d.	n.d.	50,00	100,00	286,07	n.d.	100,00	50,00
		Porcentaje		26,67	13,33	6,71	n.d.	13,31	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
	Carangas	Porcentaje		28,46	19,53	40,80	29,02	33,21	46,94	46,94	87,50	43,75	76,60	63,83	66,67	62,50
		Porcentaje		56,06	56,64	73,16	64,06	71,82	43,51	43,51	53,21	52,60	55,25	58,41	69,86	76,35
	Huayllamarca	Porcentaje		20,58	15,98	24,54	21,70	19,68	39,26	50,60	50,60	41,13	50,81	46,78	42,14	50,63
		Porcentaje		26,65	24,09	27,14	27,14	28,76	95,05	101,01	103,06	128,13	113,98	120,21	113,98	120,21
	Yocalla	Porcentaje		23,08	12,99	31,65	22,15	21,96	114,29	60,00	60,00	90,00	123,81	55,00	42,11	84,21
		Porcentaje		48,86	44,15	52,09	39,68	46,23	36,67	73,26	73,26	86,04	88,05	85,77	76,49	78,36
	Uncia	Porcentaje		30,10	31,28	44,19	41,84	42,60	39,52	56,90	56,90	50,37	53,90	42,75	42,71	37,89
		Porcentaje		49,34	40,41	72,06	72,45	77,90	60,89	66,19	66,19	61,67	70,47	72,70	68,23	63,06
Chaquibuta Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	47,18	65,68	43,75	56,10	56,10	59,90	55,45	54,82	48,45	37,31	
	Porcentaje		40,23	33,31	44,14	44,23	35,94	55,00	53,53	53,53	61,60	55,54	58,35	59,70	54,65	
Betanzos	Porcentaje		27,70	19,64	32,08	30,25	31,16	59,35	64,47	66,00	66,00	85,52	80,85	59,03	67,13	
	Porcentaje		6,70	8,73	21,04	20,46	27,50	35,29	39,67	39,67	56,01	47,06	57,83	48,28	50,29	
Tacobamba	Porcentaje		38,40	34,58	42,24	43,02	38,83	39,25	41,79	41,00	40,69	45,20	45,20	53,19	53,21	
	Porcentaje		35,19	36,42	40,11	34,36	30,00	43,34	45,70	52,62	43,07	42,64	42,64	35,32	39,27	
Ravelo	Porcentaje		40,00	44,65	63,40	49,29	51,64	40,88	52,01	47,49	45,05	40,10	40,10	41,60	44,83	
	Porcentaje		43,68	45,19	57,03	59,88	40,85	41,28	51,12	44,65	45,95	44,04	44,04	44,08	46,54	
Ocuri	Porcentaje		24,22	21,97	23,70	29,59	27,19	43,78	54,50	54,50	46,05	62,94	77,67	60,88	50,46	
	Porcentaje		28,27	32,97	57,35	33,56	48,24	42,44	49,67	49,67	48,17	52,05	48,42	49,48	52,08	
Toro Toro	Porcentaje		46,73	44,01	50,40	53,82	55,75	80,05	85,40	85,40	71,11	68,60	84,65	70,50	71,05	
	Porcentaje		47,84	39,39	58,68	52,77	54,01	53,37	70,53	70,53	51,34	65,92	58,62	48,33	39,11	

Cobertura de atención
prenatal adecuada (AP)

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)	POTOSÍ	Sacaca	Porcentaje	40,19	43,95	59,84	50,32	43,56	63,59	59,95	54,87	58,31	74,28	70,79	69,83		
		Carpuyo	Porcentaje	25,38	27,38	60,08	55,97	63,36	58,80	56,78	56,80	56,98	45,09	38,43	40,32	33,60	
		Tupiza	Porcentaje	47,57	56,89	68,46	80,90	80,47	48,14	67,18	48,14	67,18	61,12	65,66	62,76	65,24	60,19
		Atocha	Porcentaje	69,15	106,12	64,10	135,28	99,27	58,66	84,80	76,42	99,47	100,00	72,48	85,92	91,01	72,88
		Colcha 'K'	Porcentaje	31,63	30,18	29,18	34,89	33,73	76,44	54,55	126,05	91,91	81,82	42,51	92,93	69,76	
		San Pedro de Quienes	Porcentaje	31,25	9,09	21,30	14,20	14,09	54,55	45,45	67,69	46,88	48,48	54,69	73,77	44,26	
	TARAJA	San Pablo de Lipéz	Porcentaje	88,00	37,50	77,64	67,29	51,40	133,12	63,18	77,42	49,12	37,02	42,70	28,49		
		Mojinete	Porcentaje	36,00	47,37	48,08	43,57	34,32	49,02	50,00	57,14	55,77	49,02	53,19	48,81		
		San Anton.d.o de Esmorucu	Porcentaje	33,45	32,86	48,27	49,85	45,93	63,62	65,16	60,53	67,86	55,37	44,58	45,18		
		Puna	Porcentaje	35,69	39,87	54,12	59,65	49,87	78,29	95,97	77,55	85,03	87,41	78,01	80,71		
		Caiza 'D'	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	43,87	48,57	44,42	49,88	42,61	42,24	42,16	46,09	39,37		
		Ckochas	Porcentaje	69,97	62,54	74,06	116,46	88,29	42,47	53,39	59,85	63,59	59,01	54,37	51,14		
		Uyund.	Porcentaje	22,77	24,26	36,98	34,41	35,97	57,54	59,27	52,87	57,20	59,26	56,84	57,51		
		Tomave	Porcentaje	102,70	79,00	69,16	111,76	109,37	97,40	97,36	113,84	89,14	83,72	111,63	125,23		
		Poco	Porcentaje	43,13	45,57	58,39	34,88	21,56	67,26	44,14	54,13	45,95	39,81	59,05	42,31		
		Arapampa	Porcentaje	48,63	43,02	62,72	55,83	23,91	41,67	48,31	56,41	39,34	48,74	43,75	51,35		
		Acacio	Porcentaje	55,56	55,79	91,07	75,00	184,26	61,46	66,32	51,61	61,70	51,65	31,11	42,70		
		Litca	Porcentaje	15,79	5,32	15,02	18,77	23,83	47,37	100,00	88,89	42,86	85,00	77,78	64,71		
		Tahua	Porcentaje	40,20	45,44	55,80	61,23	59,25	60,43	69,68	74,00	75,42	78,41	62,59	65,33		
		Villazon	Porcentaje	26,32	30,67	42,64	20,53	45,43	47,62	48,78	43,90	62,50	61,54	58,97	48,72		
San Agustín	Porcentaje	50,56	54,68	69,81	73,79	68,91	55,69	65,12	70,72	64,69	76,71	66,41	59,64				
Tarjaja	Porcentaje	47,58	40,00	55,67	57,57	53,36	130,15	135,18	136,68	144,34	122,27	119,29	119,80				
Padcaya	Porcentaje	53,47	59,20	65,80	76,64	64,51	84,89	95,47	94,72	98,60	89,62	97,84	98,11				
Bermejo	Porcentaje	38,61	32,38	34,89	39,98	51,16	74,94	77,82	63,03	73,98	69,39	65,25	61,95				
Yaculiba	Porcentaje	73,36	84,58	100,91	95,52	98,15	170,42	150,70	162,68	151,92	135,46	116,31					
Carapari	Porcentaje	82,41	102,79	112,08	118,02	116,41	59,94	69,16	77,43	84,33	88,99	77,71	60,23				

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
SANTA CRUZ	Cobertura de atención prenatal adecuada (AP)	Coipa Bélgica	Porcentaje	32,26	45,05	61,76	68,98	58,15	194,00	227,45	264,71	298,04	258,82	172,55	129,41	
		Lagun d'Illas	Porcentaje	50,32	67,10	49,74	70,09	60,17	75,00	76,34	91,40	118,56	45,96	50,50	49,28	50,20
		Charagua	Porcentaje	49,61	63,20	70,54	70,70	67,92	51,46	66,04	86,57	75,28	60,33	45,29	57,81	78,89
		Cabezas	Porcentaje	45,08	56,09	64,28	58,23	55,98	68,76	62,89	135,18	58,99	94,18	126,53	106,12	106,31
		Cuevo	Porcentaje	52,69	32,97	76,22	68,76	62,89	73,46	84,70	60,22	77,04	54,64	76,87	83,33	70,85
		Gutierrez	Porcentaje	50,43	52,80	69,54	62,24	73,46	80,23	43,73	52,51	45,72	61,75	59,73	53,96	59,04
		Camiri	Porcentaje	84,33	98,63	106,19	74,48	80,23	43,73	52,51	45,72	61,75	59,73	53,96	59,04	
		Boyubue	Porcentaje	36,45	36,19	46,86	47,97	55,40	63,93	67,21	109,68	58,46	66,15	117,74	132,26	
		Vallegrande	Porcentaje	51,40	54,73	75,95	61,64	63,35	48,93	60,05	45,05	49,65	48,03	43,29	45,77	
		Trigal	Porcentaje	47,83	31,43	23,36	31,14	21,15	180,00	210,00	80,00	244,44	200,00	230,00	150,00	
		Moro Moro	Porcentaje	40,51	21,33	37,76	46,06	56,63	150,00	100,00	92,31	103,13	115,63	100,00	84,62	
		Postres Valle	Porcentaje	33,33	20,00	41,56	36,94	37,34	141,67	108,33	100,00	100,00	130,77	76,92		
		Pucara	Porcentaje	31,75	31,15	48,86	67,18	35,56	287,50	175,00	37,50	120,00	140,00	137,50	162,50	
		Samatpata	Porcentaje	31,16	32,22	48,19	52,13	61,73	79,56	93,43	72,46	72,39	92,64	78,99	81,88	
		Pampa Grande	Porcentaje	36,78	36,05	51,97	62,37	67,64	108,55	98,31	81,36	104,07	112,20	111,86	105,08	
		Mairana	Porcentaje	73,00	78,30	95,64	97,64	105,54	49,86	48,15	35,80	54,69	61,39	65,44	54,39	
		Quirusillas	Porcentaje	17,19	22,22	9,15	32,94	30,23	200,00	371,43	185,71	85,71	114,29	185,71	185,71	
		Montero	Porcentaje	74,84	63,78	94,57	78,24	80,78	49,91	53,63	49,02	63,40	64,65	74,49	72,89	
		General Saavedra	Porcentaje	41,50	58,81	49,33	49,67	53,21	180,99	195,80	111,89	145,34	191,30	168,75	181,94	
		Mimeros	Porcentaje	54,17	43,82	65,13	76,68	68,03	132,53	148,00	144,22	122,38	116,25	135,06	140,08	
		Fernández Alonso	Porcentaje	71,88	61,33	74,09	73,39	81,70	111,24	165,36	120,67	122,05	106,15	118,33	110,00	
		San Pedro	Porcentaje	66,87	57,35	67,51	62,26	66,18	151,20	173,85	131,14	126,20	124,06	117,86	131,55	
		Concepción	Porcentaje	45,30	56,58	41,46	92,02	69,26	86,30	69,94	66,03	70,84	88,30	77,12	80,97	
San Javier	Porcentaje	65,16	61,68	72,88	86,53	90,84	72,51	66,98	66,90	59,91	54,28	45,31	59,25			
San Ramón	Porcentaje	166,67	164,10	184,81	138,89	139,78	100,89	80,09	93,39	77,05	110,25	50,66	69,16			
San Julián	Porcentaje	56,32	49,92	61,31	64,54	68,59	77,39	82,47	77,30	64,55	67,66	64,31	97,89			
San Antonio de Lomerío	Porcentaje	57,89	54,72	48,51	51,64	50,84	77,60	52,80	98,21	49,62	33,83	41,27	62,70			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Coertura de atención prenatal adecuada (AP)	SANTA CRUZ	Cuatro Cañadas	Porcentaje	51,04	37,20	62,84	55,48	47,64	115,33	110,51	81,23	102,80	150,16	100,36	150,72	
		San Matías	Porcentaje	45,36	57,92	62,08	60,27	80,14	50,80	85,03	93,35	104,50	88,42	103,48	107,89	107,89
		Comarapa	Porcentaje	78,15	87,21	93,44	103,31	116,61	85,68	73,10	53,78	75,06	81,35	80,59	91,12	91,12
		Salpina	Porcentaje	61,11	67,08	74,84	82,03	79,10	152,78	169,44	91,67	102,44	93,90	104,17	126,39	126,39
		Puerto Suarez	Porcentaje	54,69	61,17	76,84	74,59	101,23	58,94	61,53	55,74	46,12	61,49	73,52	65,49	65,49
		Puerto Quijarro	Porcentaje	39,37	49,82	51,77	40,29	31,95	107,80	102,49	92,82	146,75	107,69	97,80	72,53	72,53
		Carmen Rivero Torrez	Porcentaje	16,46	27,92	47,29	28,69	51,30	30,43	45,16	53,76	58,06	74,19	81,72	89,25	89,25
		Ascension de Guarayos	Porcentaje	87,76	86,21	116,95	122,70	127,77	47,58	71,49	40,22	57,57	57,87	74,59	65,40	65,40
		Urubicha	Porcentaje	90,75	77,78	70,78	81,66	101,45	94,12	84,67	57,66	49,67	58,28	65,94	57,97	57,97
		El Puente	Porcentaje	45,14	64,12	75,51	61,25	60,49	161,54	128,47	91,03	114,55	87,88	92,41	83,45	83,45
	BENI	Trinidad	Porcentaje	47,48	48,62	59,89	65,77	76,87	61,23	72,20	79,91	68,37	71,22	71,36	71,36	71,67
		San Javier	Porcentaje	18,92	24,55	47,36	39,65	58,39	51,06	102,13	93,48	82,22	82,22	97,73	77,27	77,27
		Riberalta	Porcentaje	65,53	67,27	83,46	85,37	88,35	74,71	81,09	73,33	91,47	82,49	79,23	77,04	77,04
		Guayaramerín	Porcentaje	40,88	42,52	63,06	69,01	78,82	72,82	73,97	80,96	78,83	76,62	65,33	56,96	56,96
		Reyes	Porcentaje	42,48	41,11	45,93	48,25	76,16	119,39	111,87	103,38	88,03	88,01	81,30	86,49	86,49
		San Borja	Porcentaje	42,53	42,91	59,03	77,04	66,34	81,82	57,64	62,72	59,40	63,35	81,11	71,19	71,19
		Santa Rosa	Porcentaje	55,74	62,43	73,12	68,78	66,64	56,85	70,20	57,02	46,67	70,04	85,90	79,40	79,40
		Rurrenabaque	Porcentaje	57,89	55,63	60,85	79,53	78,92	58,35	56,26	80,56	86,10	101,91	104,01	76,86	76,86
		Santa Ana	Porcentaje	64,52	68,21	96,63	81,56	135,10	87,58	93,71	104,11	82,34	78,97	83,73	46,73	46,73
		Exaltación	Porcentaje	10,67	9,93	12,28	11,11	10,35	112,00	156,00	120,83	150,00	95,83	139,13	95,65	95,65
BENI	San Ignacio	Porcentaje	52,90	72,33	82,95	86,98	87,16	77,27	78,20	84,72	96,88	54,53	71,88	75,02	75,02	
	Loreto	Porcentaje	30,36	42,99	49,33	48,15	76,24	76,60	127,66	110,87	153,33	104,44	184,09	163,64	163,64	
	San Andrés	Porcentaje	32,22	40,06	53,07	52,40	56,83	82,93	100,00	139,50	120,34	141,38	178,45	178,45	178,45	
	San Joaquín	Porcentaje	52,02	54,26	58,38	88,64	60,48	73,23	114,29	89,60	89,43	62,30	52,50	89,17	89,17	
	San Ramón	Porcentaje	46,02	43,50	71,47	93,67	51,06	115,69	123,76	97,04	74,40	74,75	87,51	77,85	77,85	
	Puerto Siles	Porcentaje	54,55	46,88	75,10	51,38	93,55	100,00	53,85	69,23	76,92	123,08	208,33	100,00	100,00	
Magdalena	Porcentaje	53,66	65,75	74,23	76,54	84,65	68,16	84,22	96,15	71,27	82,91	83,23	76,99	76,99		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ Cobertura de atención de Enfermedades Diarreas Agudas en menores de 5 años	Ahtacachi	Porcentaje		13,84	14,01	14,81	17,66	16,39	21,68	15,09	19,42	17,50	13,77	13,74	16,23	
	Ancoraimes	Porcentaje		31,00	31,03	26,64	22,27	20,22	26,20	24,69	24,69	18,27	15,51	16,95	14,06	15,39
	Chua Cocan.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	12,64	10,55	18,36	12,36	23,73	11,92	11,44	7,18	10,96	
	Huarina	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	9,21	13,89	17,72	12,97	5,96	14,52	12,67	13,14	13,36	
	Santiago de Huata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	15,58	16,16	13,24	13,55	7,66	7,01
	Huatajata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	36,15	26,05	13,49	16,12	9,34	9,56
	Coro Coro	Porcentaje		13,61	20,17	20,27	18,86	19,30	24,99	20,41	20,73	20,09	20,80	21,59	12,31	
	Caquiaviri	Porcentaje		13,95	14,31	13,69	15,90	17,06	16,67	19,79	19,74	18,67	17,22	17,80	18,25	
	Cabacito	Porcentaje		14,79	18,48	23,44	15,51	12,89	11,90	16,80	17,04	14,46	10,11	10,29	8,96	
	Comanche	Porcentaje		22,53	25,48	28,88	17,18	20,58	21,57	9,11	11,00	9,63	11,80	10,36	14,64	
	Charaña	Porcentaje		41,44	27,26	24,99	37,93	37,97	31,36	15,84	11,27	10,74	12,31	12,35	11,51	
	Waldo Bailivian	Porcentaje		40,72	51,12	47,04	29,40	40,74	16,06	15,17	11,25	7,14	13,93	13,76	11,14	
	Mazacara de Pacajes	Porcentaje		27,65	47,99	46,06	16,66	25,94	39,72	21,42	30,28	42,22	31,57	40,51	31,61	
	Santiago de Callapa	Porcentaje		8,63	12,09	17,23	13,29	14,02	16,42	11,88	11,88	10,15	6,50	13,44	11,54	11,16
	Puerto Acosta	Porcentaje		16,01	14,12	11,17	7,41	10,84	14,77	15,84	17,26	13,44	10,96	13,06	9,42	
	Micomoco	Porcentaje		23,52	25,55	22,16	22,91	18,69	16,13	17,56	13,74	12,70	15,12	12,50	10,29	
	Puerto Carabuco	Porcentaje		18,82	19,98	14,58	12,40	12,81	17,85	19,96	24,77	19,25	18,26	22,63	17,44	
	Humanata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	16,24	11,24	11,05	7,55	9,37	8,78	11,41	9,65	9,00	
	Escoma	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	16,55	12,45	12,93	11,87	12,38	11,35	8,85	7,54	7,78	
	Chuma	Porcentaje		23,81	21,35	20,36	11,59	14,32	46,87	31,47	35,12	33,28	35,11	24,26	22,78	
Ayata	Porcentaje		55,97	41,94	32,31	31,59	36,79	68,47	54,99	59,42	50,20	40,48	28,12	30,73		
Aucapata	Porcentaje		60,29	49,23	39,30	26,47	43,15	49,55	38,10	44,14	28,05	25,10	40,85	33,71		
Sorata	Porcentaje		32,89	33,72	34,78	36,65	28,54	31,29	25,44	33,33	30,71	33,76	33,64	31,63		
Guanyay	Porcentaje		68,08	36,22	41,58	46,41	48,46	70,05	72,65	80,05	72,05	62,29	59,81	55,35		
Tacaoma	Porcentaje		52,74	54,90	70,89	50,58	44,62	45,99	50,94	50,21	32,32	38,70	55,83	57,34		
Quiabaya	Porcentaje		44,42	39,46	33,17	53,75	39,28	53,85	57,13	67,04	54,36	55,42	63,79	74,91		
Combaya	Porcentaje		18,38	15,79	22,79	33,14	25,53	23,77	22,92	8,96	12,11	19,40	7,79	4,94		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de Enfermedades Diarreas Agudas en menores de 5 años	Tipuan.d.	Porcentaje		64,46	66,81	87,75	85,71	92,29	101,65	91,46	78,74	45,36	50,17	41,81	37,70	
	Mapiri	Porcentaje		82,25	56,70	61,38	62,81	78,74	85,13	71,06	60,44	50,61	66,85	57,99	72,20	
	Teoponte	Porcentaje		59,27	69,18	57,63	61,98	49,14	67,90	55,66	78,80	91,90	65,68	56,15	69,69	
	Apolo	Porcentaje		90,96	88,41	91,42	87,93	80,60	83,18	61,11	67,25	54,57	52,56	46,30	45,60	
	Pelechuco	Porcentaje		52,47	52,51	45,89	46,82	57,79	73,83	66,59	70,19	55,85	53,47	58,36	50,30	
	Viacha	Porcentaje		25,56	30,67	37,95	33,56	33,29	27,37	28,57	23,36	20,72	21,84	29,30	27,30	
	Guaqui	Porcentaje		16,32	19,72	12,64	13,57	12,10	19,11	19,60	18,87	21,89	20,82	15,75	15,95	
	Tiawanacu	Porcentaje		16,87	14,40	17,80	20,60	21,79	21,32	21,30	18,54	19,77	19,23	14,06	13,26	
	Desquadero	Porcentaje		26,96	33,44	29,07	19,66	23,88	14,23	17,25	14,30	11,60	13,53	14,35	12,18	
	San Andrés de Machaca	Porcentaje		20,86	15,78	17,86	13,27	14,92	19,54	19,04	19,58	16,37	17,44	15,66	12,16	
	Jesús de Machaca	Porcentaje		25,42	24,96	25,36	24,69	25,86	23,51	16,90	16,90	22,50	16,80	20,70	17,22	16,30
	Taraco	Porcentaje		14,91	11,93	7,75	10,33	11,21	12,11	17,67	14,71	15,97	14,66	8,41	9,58	
	Luribay	Porcentaje		47,39	50,17	42,03	45,00	39,08	39,57	32,32	25,94	22,60	23,14	29,83	27,60	
	Sapahaqui	Porcentaje		27,36	21,21	27,77	16,53	16,84	32,62	35,43	31,95	37,13	32,98	26,54	20,31	
	Yaco	Porcentaje		41,94	32,83	34,06	30,02	29,62	45,60	41,42	44,78	41,83	25,21	23,23	28,29	
	Malla	Porcentaje		23,35	25,86	26,80	22,09	13,43	14,27	10,20	19,20	22,81	10,51	6,33	13,24	
	Caroma	Porcentaje		59,12	58,50	48,63	46,31	45,18	61,77	61,56	57,50	54,40	51,38	40,00	48,18	
	Inquisivi	Porcentaje		20,93	25,23	23,27	18,33	20,57	27,01	36,22	41,03	33,68	30,01	32,91	34,27	
	Quime	Porcentaje		37,56	62,59	50,58	38,94	41,27	68,16	68,16	53,51	66,20	56,05	44,48	43,39	44,87
	Cajua	Porcentaje		79,12	93,12	96,99	60,00	73,92	78,38	74,97	80,40	86,37	67,87	64,08	38,38	
Colquiri	Porcentaje		14,67	25,85	20,35	18,02	23,56	38,72	35,10	29,15	25,59	27,01	29,43	29,51		
Ichoca	Porcentaje		29,73	16,92	11,16	13,71	7,89	12,37	13,24	18,49	14,47	17,29	17,38	14,24		
Licoma Pampa	Porcentaje		23,61	25,06	26,01	26,35	34,72	24,24	21,20	25,10	23,52	26,00	28,80	24,65		
Chulumán.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		43,70	37,73	39,24	33,56	32,13	44,83	46,43	47,41	37,56	37,00	38,05	44,33		
Irupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		52,71	61,63	61,70	52,31	52,36	43,00	43,23	53,14	48,04	47,55	46,59	44,48		
Yanacachi	Porcentaje		30,37	33,00	30,86	37,93	53,67	57,47	64,57	65,69	52,32	67,03	56,68	51,61		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Coertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años	Patos Blancos	Porcentaje		78,61	76,94	81,27	80,01	76,91	88,22	91,73	96,18	85,59	72,31	71,51	85,06	
	La Asunta	Porcentaje		67,82	79,49	89,21	65,01	82,49	69,65	69,88	72,79	98,36	82,58	74,12	61,88	
	Pucarand.	Porcentaje		14,42	13,46	18,45	16,83	18,60	25,15	25,27	21,97	22,27	17,72	20,35	19,34	21,37
	Laja	Porcentaje		19,96	18,12	17,60	15,66	16,01	15,58	14,57	14,57	17,29	17,72	17,39	15,88	13,08
	Batalias	Porcentaje		16,23	15,83	13,36	17,90	17,58	27,57	24,27	25,01	21,90	21,90	21,31	19,42	15,48
	Puerto Pérez	Porcentaje		13,10	9,11	10,24	14,24	14,25	15,24	13,23	15,65	14,39	8,35	10,00	10,00	11,18
	Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje		20,86	21,97	19,26	15,44	16,50	32,66	30,18	30,74	25,31	28,20	21,47	22,75	
	Umala	Porcentaje		12,44	9,50	15,43	19,46	14,11	28,44	27,73	30,13	32,60	31,95	38,56	38,56	23,07
	Ayo Ayo	Porcentaje		25,97	24,72	25,18	28,29	24,48	35,59	29,65	29,60	18,12	19,22	21,99	21,99	24,81
	Calamarca	Porcentaje		33,86	27,54	27,53	30,78	27,81	42,34	44,31	50,75	36,00	29,74	28,16	28,16	26,87
	Patacanaya	Porcentaje		23,10	22,04	22,74	23,02	28,43	37,76	32,19	39,04	28,81	32,19	30,56	30,56	35,00
	Colquencha	Porcentaje		26,66	28,43	28,99	24,85	25,60	37,93	28,14	24,94	27,20	29,87	28,57	28,57	25,40
	Collana	Porcentaje		15,05	10,14	11,69	18,87	23,98	20,08	24,85	20,21	22,11	24,03	27,90	27,90	26,49
	Coroico	Porcentaje		37,45	41,46	45,58	35,88	38,62	40,90	32,41	38,86	36,56	34,19	44,64	44,64	47,00
	Coripata	Porcentaje		60,30	62,13	67,04	59,74	60,62	45,94	51,74	48,57	57,99	60,35	54,32	54,32	50,18
	Ixiamas	Porcentaje		69,91	79,95	55,81	76,25	77,29	88,10	110,60	136,67	121,27	125,95	101,25	101,25	90,06
	San Buena Ventura	Porcentaje		98,41	91,41	84,38	97,19	76,20	103,47	114,84	110,05	86,83	101,51	98,14	98,14	100,97
	Gral. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje		45,52	52,41	54,10	48,31	50,22	57,45	40,78	40,36	34,41	34,02	34,58	34,58	30,01
	Curva	Porcentaje		39,46	34,38	45,64	35,40	44,73	64,57	51,23	46,86	47,59	38,55	28,44	28,44	28,30
	Copacabana	Porcentaje		26,39	22,32	23,48	19,82	18,74	18,28	21,66	16,65	14,70	18,91	16,39	16,39	19,98
San Pedro de Tiquina	Porcentaje		13,53	17,03	20,06	15,84	22,51	22,77	20,33	24,39	25,47	17,35	20,08	20,08	17,11	
Tito Yupanqui (Parquipujio)	Porcentaje		22,98	15,55	14,67	9,70	9,12	4,82	4,27	3,39	4,52	4,71	6,00	6,00	4,13	
San Pedro de Curahuara	Porcentaje		19,69	19,78	14,32	16,15	17,27	31,18	25,02	35,27	31,39	29,54	26,66	26,66	23,85	
Papel Pampa	Porcentaje		22,20	30,23	33,41	27,64	39,02	67,58	61,09	75,86	40,59	33,50	31,28	31,28	27,93	
Chacarilla	Porcentaje		35,24	9,17	10,04	9,56	17,41	13,65	22,68	21,24	30,64	33,89	34,65	34,65	19,11	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ	Santiago de Machaca	Porcentaje		15,18	19,26	19,76	28,07	29,20	23,28	16,28	19,17	17,54	16,08	21,93	17,73	
	Catacora	Porcentaje		38,10	33,79	24,46	24,39	23,10	26,80	8,75	13,33	17,05	20,25	28,84	20,62	
	Caranavi	Porcentaje		36,77	44,37	41,64	44,31	45,47	47,09	37,68	38,19	43,81	48,70	42,99	42,99	34,00
	Alto Ben. d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	36,93	61,63	73,97	68,64	82,46	76,88	70,45	51,44	45,45	
	Cochabamba	Porcentaje		55,44	63,76	63,61	57,88	54,40	50,67	52,66	56,72	51,81	42,65	38,58	39,25	
	Atiquile	Porcentaje		31,05	42,96	41,77	41,46	46,48	72,44	69,43	64,13	58,75	54,96	61,08	43,25	
	Pasorapa	Porcentaje		24,65	43,53	31,41	26,65	22,14	20,03	23,53	21,90	24,04	13,19	15,13	13,16	
	Omoreque	Porcentaje		53,26	57,66	55,34	43,27	47,33	97,51	77,88	76,75	83,40	80,32	90,84	91,15	
	Ayopaya (V. de Independencia)	Porcentaje		39,03	49,61	58,74	55,74	52,34	75,93	76,17	74,90	63,18	60,22	51,03	52,37	
	Morochata	Porcentaje		21,00	22,76	32,59	29,94	28,66	47,23	55,48	64,61	52,70	40,56	48,72	40,56	29,90
	Cocapata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	37,24	31,20	61,35	58,91	75,98	70,30	70,57	61,01	66,28	
	Tarata	Porcentaje		51,21	47,63	55,35	51,72	48,35	57,67	49,39	64,70	54,23	59,34	45,13	47,86	
	Anzaldo	Porcentaje		40,16	37,79	43,89	40,40	32,09	48,30	45,94	47,32	39,70	34,95	31,86	26,82	
	Arbieto	Porcentaje		31,04	31,49	37,30	37,39	37,28	31,56	41,60	49,92	50,84	65,45	57,34	54,65	
	Sacabamba	Porcentaje		59,28	56,06	57,86	42,54	56,50	61,46	55,47	69,22	51,80	57,43	46,81	37,56	
Araní	Porcentaje		29,73	42,25	54,09	57,57	55,35	54,28	50,64	48,58	45,66	29,87	44,63			
Vacas	Porcentaje		38,65	35,19	29,43	25,42	33,75	68,53	47,55	52,42	48,94	33,70	33,68	32,00		
Arque	Porcentaje		39,44	35,46	38,15	33,83	44,34	108,37	103,15	106,54	80,87	63,46	60,75	59,98		
Tacopaya	Porcentaje		30,58	23,10	27,04	24,81	28,01	51,92	36,79	38,33	29,98	36,98	42,01	31,73		
Capinota	Porcentaje		74,44	81,21	69,60	68,91	88,16	89,17	84,04	79,67	66,31	59,91	67,31	64,88		
Santibañez	Porcentaje		31,67	30,79	37,43	40,00	43,31	58,01	49,75	58,19	63,40	60,86	52,90	56,96		
Sicaya	Porcentaje		70,24	104,86	106,49	85,24	138,76	99,02	81,78	89,25	78,57	60,50	64,04	57,26		
Cliza	Porcentaje		36,35	47,04	48,27	51,09	45,63	36,01	40,44	42,70	31,57	44,45	26,83	19,53		
Toco	Porcentaje		57,37	53,66	58,40	58,04	43,29	44,78	44,64	57,50	62,00	62,66	51,70	43,99		
Tolata	Porcentaje		24,98	28,90	45,87	50,22	66,95	49,40	48,40	49,33	58,63	78,93	48,90	8,51		
Quillacollo	Porcentaje		18,38	18,41	22,04	24,15	23,99	31,48	41,10	47,73	46,40	43,88	41,99	34,98		
Sipe Sipe	Porcentaje		30,44	33,55	36,03	39,85	47,50	50,44	66,79	66,47	67,77	64,42	49,14	56,86		

Cobertura de atención de
Enfermedades Diarreicas
Agudas en menores de
5 años

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
COCHABAMBA Cobertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años	Tiquipaya	Porcentaje		28,28	31,46	31,16	32,73	41,05	76,09	71,12	72,31	78,03	67,26	55,51	60,52
	Vinto	Porcentaje		22,20	37,01	40,45	34,19	31,53	36,94	35,57	29,24	35,40	44,24	41,20	49,70
	Coicapihuá	Porcentaje		18,76	25,11	27,44	28,32	30,62	57,44	43,64	37,21	36,88	32,76	27,04	36,95
	Sacaba	Porcentaje		23,11	26,16	34,64	38,40	40,09	54,02	52,69	54,10	49,97	47,21	40,34	43,33
	Colomi	Porcentaje		59,01	53,15	56,16	48,48	53,47	67,84	59,97	56,54	51,68	50,74	44,97	45,53
	Villa Tunari	Porcentaje		97,46	114,16	109,17	111,68	116,54	112,73	102,20	103,25	112,97	92,61	84,74	86,79
	Tapacari	Porcentaje		34,25	42,35	42,36	25,87	27,71	54,77	56,45	55,46	52,60	44,52	44,12	36,38
	Totora	Porcentaje		44,18	45,35	55,60	55,73	56,00	57,17	54,89	52,21	50,64	48,43	36,22	40,01
	Pojo	Porcentaje		24,23	34,54	30,15	20,69	22,83	66,60	71,38	67,26	70,37	57,09	54,26	52,22
	Pocona	Porcentaje		55,30	53,91	51,82	54,73	56,63	96,49	89,90	72,96	73,96	79,37	67,24	65,48
	Chimore	Porcentaje		69,66	74,77	69,05	68,56	80,42	139,42	147,29	154,17	135,09	123,35	107,19	102,53
	Puerto Villarroel	Porcentaje		60,10	62,88	62,40	60,66	49,48	93,73	108,25	120,91	116,92	108,54	94,57	93,09
	Entre Ríos	Porcentaje		60,59	50,83	49,36	49,37	45,27	87,89	85,27	104,78	89,37	83,97	82,01	75,70
	Mizque	Porcentaje		36,77	44,06	56,37	47,30	43,62	79,14	76,35	74,91	73,47	73,32	75,65	51,57
	Vila Vía	Porcentaje		53,44	60,47	59,26	54,99	55,98	48,32	73,35	61,88	67,41	67,23	51,91	43,03
	Alalay	Porcentaje		18,18	30,26	26,78	27,40	31,50	54,77	41,64	25,20	31,46	25,18	19,42	23,90
	Punata	Porcentaje		47,15	55,65	56,36	59,50	57,49	37,78	39,43	56,35	60,63	61,97	50,99	53,27
	Villa Rivero	Porcentaje		36,54	41,77	54,11	77,31	84,78	73,30	73,04	73,78	54,49	47,08	56,49	44,09
	San Ben.d.to	Porcentaje		44,43	44,43	54,71	60,12	51,07	42,47	35,84	35,44	39,20	31,19	20,31	24,30
	Tacachi	Porcentaje		45,08	35,92	33,53	36,82	25,86	44,78	47,58	48,59	46,59	52,19	45,18	28,08	29,00
Cochumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje		51,73	46,55	56,94	48,28	38,19	15,88	17,53	23,89	13,51	24,39	15,69	13,27	
Bolivar	Porcentaje		34,18	41,03	34,85	33,10	31,80	45,44	53,10	49,20	55,26	36,65	35,34	34,14	
Tiraque	Porcentaje		58,48	61,46	73,02	28,78	35,31	48,18	49,16	40,27	30,86	31,07	26,62	27,66	
Shinaota	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	105,94	92,73	109,87	105,03	134,76	90,09	82,96	76,56	87,22	
Oruro	Porcentaje		67,80	73,56	68,63	67,85	70,19	59,14	68,22	71,36	75,34	82,19	69,56	63,02	
Caracollo	Porcentaje		40,79	38,11	32,16	32,51	33,46	36,23	30,67	35,93	30,68	26,99	30,48	34,40	
El Choro	Porcentaje		42,30	50,30	44,68	38,74	36,29	37,19	31,08	30,63	21,60	24,18	17,76	14,37	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
Cobertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años	Soracachi	Porcentaje		35,80	32,95	32,13	27,53	28,40	44,17	52,05	44,33	40,38	38,94	42,79	38,94
	Challapata	Porcentaje		57,86	57,83	65,39	60,45	61,23	60,83	57,95	68,17	73,20	69,85	62,08	57,36
	Santuario de Quillacas	Porcentaje		44,54	40,52	46,13	32,99	40,18	64,85	71,64	77,87	65,78	79,19	62,83	50,33
	Corque	Porcentaje		44,16	36,66	39,87	28,27	32,01	34,08	38,78	48,23	37,74	39,93	26,98	32,58
	Choque Cota	Porcentaje		34,43	44,77	28,21	46,96	23,70	27,70	26,56	22,72	21,16	20,02	20,23	19,85
	Curahuara de Carangas	Porcentaje		45,10	48,50	52,26	31,86	31,89	37,68	45,41	60,92	63,19	51,96	41,17	28,23
	Turco	Porcentaje		83,74	85,97	83,65	95,42	69,83	46,99	48,35	46,26	35,79	27,07	25,54	20,24
	Huacacalla	Porcentaje		37,66	42,56	26,03	39,26	30,03	75,56	101,71	88,69	106,06	112,27	94,47	77,65
	Escara	Porcentaje		10,07	4,90	9,66	6,71	11,52	2,06	5,89	3,44	8,56	7,59	4,28	5,91
	Cruz de Machacamarca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	0,58	n.d.	6,32	10,47	8,43	4,45	8,15	0,37	2,45
	Yunguyo de Litoral	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	26,09	4,39	18,66	17,35	30,17	14,49	18,49	9,32	14,91
	Esmeralda	Porcentaje		6,63	11,52	6,47	8,53	4,31	7,07	8,88	8,08	6,52	9,42	7,41	7,47
	Poopo	Porcentaje		58,67	68,86	46,25	51,39	57,19	41,45	56,20	61,81	42,70	52,32	37,17	34,87
	Pazña	Porcentaje		90,51	121,70	95,86	84,83	112,77	66,64	55,84	68,13	60,82	53,27	55,10	47,91
	Antequera	Porcentaje		54,01	58,57	66,57	55,94	57,66	43,11	43,47	60,16	46,92	30,02	38,04	39,78
	Huanun.d.	Porcentaje		90,31	88,23	79,29	75,96	74,36	71,54	74,69	75,66	63,59	61,02	46,33	42,90
	Machacamarca	Porcentaje		65,75	92,58	74,78	75,92	57,20	47,91	44,51	36,30	39,01	53,82	55,07	42,60
	Salinas de Garci Mendoza	Porcentaje		68,80	71,82	52,59	48,48	65,03	78,39	91,76	113,90	85,72	101,54	86,49	76,23
	Pampa Aullagas	Porcentaje		49,65	34,45	34,68	35,47	33,44	71,38	75,58	80,17	78,60	63,62	65,97	44,78
	Sabaya	Porcentaje		21,84	24,38	21,13	16,64	18,73	17,67	20,08	20,42	19,90	32,56	28,76	33,18
Coipasa	Porcentaje		43,36	90,43	87,93	101,69	47,91	57,66	68,91	93,04	61,80	61,77	38,92	34,02	
Chipaya	Porcentaje		33,24	28,10	32,53	41,73	55,11	54,06	82,24	72,52	77,72	64,74	45,69	53,32	
Toledo	Porcentaje		44,61	42,94	32,72	31,41	27,43	23,80	22,41	24,55	20,85	20,43	19,16	17,56	
Eucaliptus	Porcentaje		67,20	83,60	89,62	66,34	51,04	57,99	77,52	66,12	66,17	59,05	48,85	39,36	
Andamarca	Porcentaje		52,19	63,00	43,97	38,68	40,14	58,04	57,02	55,68	60,40	58,07	40,68	35,85	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
ORURO	Belén de Andamarca	Porcentaje		23,21	26,97	33,20	21,46	36,78	56,49	71,53	55,59	37,32	47,31	29,41	23,33	
		Porcentaje		84,66	71,03	35,42	27,17	15,84	21,33	21,33	21,33	27,10	34,46	28,13	32,27	21,68	30,73
	Santiago de Huari	Porcentaje		41,31	52,68	65,55	46,70	55,71	53,63	50,85	50,85	49,76	38,19	37,84	33,97	26,42
		Porcentaje		42,25	42,47	19,92	16,00	4,04	23,93	29,72	12,03	21,00	23,88	24,43	25,62	13,46
	Tous Santos	Porcentaje		72,55	56,00	77,08	68,89	96,47	27,83	12,03	21,00	23,88	24,43	25,62	13,46	
		Porcentaje		32,43	23,38	25,00	3,61	8,51	7,21	7,43	9,75	6,64	6,73	1,14	2,29	
	Huayllamarca	Porcentaje		22,53	29,61	22,17	19,24	24,66	21,40	22,40	31,98	38,01	34,88	25,48	19,33	
		Porcentaje		72,65	80,26	79,84	73,26	66,19	51,29	57,94	62,50	55,90	56,72	57,50	52,43	
	Tingupaya	Porcentaje		58,06	43,02	43,38	30,11	26,37	23,84	23,60	22,96	19,92	20,47	19,47	20,68	
		Porcentaje		48,34	47,27	43,06	35,89	39,39	36,53	38,50	34,33	30,81	38,54	32,73	34,55	
Belén de Urmiri	Porcentaje		70,40	50,77	55,83	36,28	43,92	25,92	37,73	23,35	23,31	24,67	19,45	11,27		
	Porcentaje		86,84	103,20	81,09	65,42	44,59	36,93	52,10	48,02	53,98	54,77	44,78	39,11		
Chayanta	Porcentaje		91,67	85,99	92,12	61,02	47,92	50,88	52,49	49,83	47,64	42,01	37,38	38,03		
	Porcentaje		66,57	62,22	76,69	68,06	63,66	54,58	61,04	55,67	53,36	49,86	42,81	46,29		
POTOSÍ	Chuquiutira Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	89,05	75,76	67,99	60,50	58,90	41,66	49,89	47,19	37,05	
		Porcentaje		54,33	50,28	50,88	37,68	34,86	45,12	48,80	49,64	48,29	40,56	29,48	27,72	
	Chaqui	Porcentaje		47,49	40,88	34,05	20,18	25,93	25,43	25,52	29,92	31,28	33,00	23,39	16,59	
		Porcentaje		39,82	43,89	34,12	27,77	28,54	27,46	37,81	40,37	30,47	32,06	28,46	23,53	
	Coquechaca	Porcentaje		85,65	76,27	66,44	62,40	47,15	67,38	59,48	52,65	45,00	47,58	43,50	39,50	
		Porcentaje		73,52	83,31	61,94	45,36	47,54	62,48	52,09	58,44	42,63	42,43	37,11	44,15	
	Pocota	Porcentaje		88,51	67,21	57,31	58,70	46,34	47,75	39,45	37,74	30,12	22,22	20,35	15,88	
		Porcentaje		54,93	59,19	53,23	48,25	38,73	60,88	61,93	58,47	60,85	47,32	41,47	38,28	
	San Pedro de Buena Vista	Porcentaje		87,21	86,26	69,26	68,53	61,33	74,30	81,14	65,65	54,83	57,73	43,77	42,18	
		Porcentaje		93,48	94,83	80,80	53,47	58,55	72,91	62,72	66,62	49,98	45,85	48,44	51,88	
Cotagaita	Porcentaje		107,00	83,08	74,29	76,56	77,16	52,76	59,97	49,22	32,45	39,20	34,27	31,59		
	Porcentaje		86,76	72,94	62,63	75,50	56,41	35,55	37,70	42,27	28,02	28,29	24,17	27,23		

Cobertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años	POTOSÍ	Sacaca	Porcentaje	91,98	90,65	92,59	83,58	75,17	65,15	75,20	68,04	55,58	50,69	54,15	47,64		
		Carpuyo	Porcentaje	76,54	61,72	61,18	69,42	58,97	62,36	54,70	48,38	40,68	35,96	27,62	30,68		
		Tupiza	Porcentaje	62,69	61,90	63,65	72,26	63,34	43,28	41,92	61,49	53,51	49,15	46,54	41,28		
		Atocha	Porcentaje	111,08	117,47	54,75	103,45	73,53	55,96	68,10	71,46	59,23	59,97	55,31	41,48		
		Colcha 'K'	Porcentaje	43,22	41,39	41,49	40,05	43,00	46,45	48,11	44,02	46,51	41,65	48,46	44,94		
		San Pedro de Quenes	Porcentaje	15,28	27,59	31,29	22,97	31,99	28,80	29,90	36,02	52,82	44,04	37,68	31,91		
	TARUJA	San Pablo de Lipéz	Porcentaje	65,79	76,83	70,22	62,28	47,43	47,38	51,72	39,62	40,72	32,69	39,99	47,57		
			Porcentaje	47,75	48,15	46,60	44,55	32,91	17,57	26,41	32,54	19,18	18,18	19,38	16,20		
		San Anton.d.o de Esmorucu	Porcentaje	52,66	49,12	69,45	61,47	72,76	56,66	33,82	39,50	42,11	34,40	29,35	22,71	23,17	
			Porcentaje	61,04	60,64	60,24	40,31	36,14	33,43	39,58	46,80	45,31	42,80	45,77	38,91		
		Puna	Porcentaje	51,68	56,17	55,56	36,91	32,68	33,82	39,50	42,11	34,40	29,35	22,71	23,17		
			Porcentaje	61,04	60,64	60,24	40,31	36,14	33,43	39,58	46,80	45,31	42,80	45,77	38,91		
		Ckochas	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	60,60	49,54	44,39	52,04	43,13	37,04	39,24	35,72	28,24		
			Porcentaje	56,01	67,03	54,65	64,83	65,14	37,77	36,90	45,89	41,77	47,88	38,39	29,23		
		Tomave	Porcentaje	65,65	67,49	64,42	62,01	49,39	48,68	59,30	47,61	47,02	50,94	41,55	36,90		
			Porcentaje	145,15	128,69	147,32	152,59	166,59	89,44	86,36	70,39	55,52	53,68	50,58	68,70		
		Porco	Porcentaje	227,87	218,18	184,79	29,16	34,79	64,09	56,29	55,94	41,26	41,13	33,00	41,66		
			Porcentaje	246,32	251,92	245,49	56,72	69,26	66,48	74,35	50,40	42,49	36,60	32,63	24,49		
		Litca	Porcentaje	30,50	31,21	29,99	92,86	96,36	38,77	35,04	55,02	51,64	30,50	23,05	19,92		
			Porcentaje	21,06	21,40	20,49	60,82	45,36	42,21	38,31	47,00	49,08	60,04	26,95	31,47		
Villazon	Porcentaje	52,13	54,76	51,75	50,98	48,79	42,03	50,38	47,49	46,12	47,14	36,89	33,75				
	Porcentaje	70,54	57,92	58,75	56,07	44,26	37,21	55,35	61,77	47,88	38,77	57,04	40,20				
Tarija	Porcentaje	48,22	58,13	55,56	56,04	56,71	51,81	51,67	55,36	57,16	44,96	42,50	38,20				
	Porcentaje	61,88	60,26	68,30	64,87	61,95	60,66	67,79	74,66	73,07	68,82	61,65	48,29				
Padcaya	Porcentaje	59,96	65,86	69,30	89,36	63,32	102,87	79,94	76,84	89,15	68,79	75,03	64,93				
	Porcentaje	40,44	37,75	38,90	33,23	38,37	66,57	52,91	64,35	57,90	60,61	52,27	41,25				
Berméjo	Porcentaje	53,78	68,16	74,65	63,03	81,96	60,21	71,08	68,95	77,31	59,64	46,61	41,46				
	Porcentaje	60,69	71,65	58,96	48,64	67,20	68,81	62,36	56,06	65,50	49,12	49,08	45,08				

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
TARAJA	Uriondo (A. Concepcion)	Porcentaje		68,18	79,37	72,00	58,35	55,99	59,17	57,91	70,73	65,57	50,04	44,11	36,73
	Yunchara	Porcentaje		61,88	73,05	68,32	68,89	51,75	68,74	85,39	63,94	52,64	40,07	40,19	30,82
	San Lorenzo	Porcentaje		51,47	40,61	42,17	35,68	36,64	45,50	54,32	52,78	48,80	48,56	43,96	38,33
	El Puente	Porcentaje		72,10	74,84	72,34	60,07	52,78	53,68	57,93	58,16	50,00	40,61	29,65	23,97
	Entre Ríos	Porcentaje		75,81	84,59	87,51	64,81	58,93	58,03	59,24	62,10	64,67	58,74	59,74	46,59
	Santa Cruz de La Sierra	Porcentaje		30,20	27,96	28,72	29,82	29,23	33,42	35,06	34,47	41,99	33,78	32,07	30,38
	Cotoaca	Porcentaje		37,02	36,87	34,76	29,41	33,01	48,77	48,68	61,95	51,47	52,85	55,61	54,00
	Porongo	Porcentaje		26,92	27,55	34,18	37,68	35,15	28,20	28,64	29,40	20,36	22,27	25,19	29,26
	La Guardia	Porcentaje		55,94	58,26	59,63	70,63	69,70	48,16	53,94	44,49	42,68	39,06	33,05	28,68
	El Torno	Porcentaje		39,11	46,63	41,85	38,77	39,32	46,10	56,89	62,61	87,38	88,44	78,26	55,26
Warnes	Porcentaje		64,27	69,48	56,61	63,06	57,30	42,27	42,23	42,36	47,61	46,11	41,39	34,49	
Okinawa	Porcentaje		73,23	65,12	42,47	24,79	35,36	50,96	48,45	38,78	42,61	52,42	30,96	31,28	
San Ignacio de Velasco	Porcentaje		56,39	44,56	40,08	38,20	40,20	51,89	44,05	40,65	41,79	36,47	37,39	37,32	
San Miguel de Velasco	Porcentaje		51,07	42,53	30,99	33,93	45,70	65,75	58,80	44,62	32,41	30,72	28,00	28,72	
San Rafael	Porcentaje		42,94	44,93	38,15	36,65	39,13	76,07	60,41	48,65	52,06	48,72	37,61	25,91	
Buena Vista	Porcentaje		61,88	56,17	38,57	29,87	26,71	43,27	38,64	37,44	48,69	59,36	56,51	54,93	
San Carlos	Porcentaje		52,71	49,41	46,40	40,36	48,54	61,17	66,27	61,41	67,19	57,66	55,10	57,66	
Yapacán.d.	Porcentaje		43,68	33,63	49,73	47,84	42,06	50,80	53,35	47,89	52,95	54,08	56,73	47,50	
San Juan de Yapacán.d.	Porcentaje		94,35	83,02	72,53	69,54	72,64	83,56	89,83	73,69	81,95	67,48	65,57	47,86	
San José de Chiquitos	Porcentaje		40,88	38,05	28,67	48,40	32,90	21,45	19,11	13,20	17,10	20,09	15,62	13,88	
Pailon	Porcentaje		17,33	17,02	16,48	16,19	20,28	26,51	30,83	23,93	29,93	29,43	30,19	32,36	
Robore	Porcentaje		42,99	45,68	42,65	42,84	46,37	52,96	46,85	32,53	38,92	41,33	45,92	40,82	
Portachuelo	Porcentaje		48,71	63,58	59,96	49,42	38,61	43,06	49,68	57,19	58,19	53,76	42,39	40,89	
Santa Rosa del Sara	Porcentaje		64,92	54,55	56,38	56,63	55,92	69,40	60,07	52,55	48,05	47,78	41,39	45,71	

Cobertura de atención de Enfermedades Diarreas Agudas en menores de 5 años

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
SANTA CRUZ Cobertura de atención de Enfermedades Diarreas Agudas en menores de 5 años	Coipa Bélgica	Porcentaje		111,11	142,27	108,36	82,85	81,33	84,45	73,93	84,45	74,14	53,12	54,12	53,38
	Lagun d.lilas	Porcentaje		90,62	75,41	68,64	67,12	60,62	88,71	106,65	101,15	113,51	132,36	118,73	94,37
	Charagua	Porcentaje		35,59	35,70	37,49	37,11	42,93	46,80	49,06	47,54	51,33	45,86	34,84	46,53
	Cabezas	Porcentaje		53,27	41,65	49,58	39,64	49,70	56,92	70,95	63,35	66,59	62,71	54,81	58,84
	Cuevo	Porcentaje		51,52	56,83	68,02	81,28	79,85	69,43	53,94	58,09	42,43	51,05	56,09	54,36
	Gutierrez	Porcentaje		84,09	83,93	96,67	89,97	84,61	100,75	97,48	75,66	97,03	88,97	79,98	70,62
	Camiri	Porcentaje		55,84	44,25	51,02	34,72	40,00	46,25	48,16	36,13	59,80	67,63	66,35	53,13
	Boyutibe	Porcentaje		52,44	48,45	63,31	60,00	63,62	69,95	48,12	49,35	45,46	44,76	40,71	44,07
	Vallegrande	Porcentaje		34,35	36,33	31,35	32,97	37,39	27,10	26,86	22,32	32,72	26,50	25,57	22,94
	Trigal	Porcentaje		38,55	41,35	52,61	38,01	39,17	41,33	39,75	40,50	34,92	42,58	52,18	36,77
	Moro Moro	Porcentaje		55,38	46,18	46,31	60,38	58,05	56,50	62,04	53,25	57,51	41,31	41,17	49,13
	Prostier Valle	Porcentaje		28,84	35,22	36,59	22,86	28,03	27,03	26,98	29,62	30,28	17,52	26,37	17,85
	Pucara	Porcentaje		31,28	41,60	35,68	37,67	37,79	49,29	43,15	41,47	43,82	31,77	32,70	44,33
	Samatpata	Porcentaje		22,49	43,16	39,08	35,98	38,25	43,06	35,82	38,99	40,62	40,69	47,49	31,65
	Pampa Grande	Porcentaje		48,97	37,09	49,57	49,34	53,83	66,67	59,60	62,24	54,08	45,51	51,33	53,85
	Mairana	Porcentaje		59,63	56,98	69,89	61,12	85,38	56,44	41,32	50,90	44,81	44,77	53,18	54,26
	Quirusillas	Porcentaje		50,16	52,38	53,77	47,42	48,73	30,55	24,23	25,60	26,27	11,40	12,85	12,52
	Montero	Porcentaje		67,03	69,96	53,30	61,10	64,78	61,95	58,83	60,21	62,15	60,54	59,72	56,50
	General Saavedra	Porcentaje		68,83	77,49	69,00	63,48	61,82	104,45	106,71	92,57	68,35	62,04	65,87	62,82
	Mimeros	Porcentaje		51,13	50,95	54,74	46,52	46,22	38,18	32,55	43,93	52,18	45,68	31,88	36,47
	Fernández Alonso	Porcentaje		80,96	76,81	81,79	61,76	43,62	45,45	49,40	49,99	41,09	34,68	39,73	43,97
	San Pedro	Porcentaje		101,59	92,54	58,62	57,96	69,50	56,69	53,32	45,25	59,38	55,97	48,95	48,93
	Concepción	Porcentaje		25,77	19,46	17,19	14,84	22,25	31,53	44,15	48,88	51,27	37,80	31,25	43,19
San Javier	Porcentaje		15,57	10,80	10,87	9,56	8,39	9,45	9,02	9,73	11,13	17,48	11,34	11,54	
San Ramón	Porcentaje		33,75	40,85	43,64	40,54	44,96	69,74	119,43	48,54	60,11	45,43	53,14	35,73	
San Julián	Porcentaje		57,45	65,88	52,36	41,11	49,00	83,98	80,47	64,41	69,52	56,07	54,62	45,27	
San Anton.d.o de Lomerío	Porcentaje		38,45	46,00	39,64	34,37	27,44	58,83	66,26	58,19	45,90	63,38	53,85	44,51	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de atención de Enfermedades Diarreicas Agudas en menores de 5 años	SANTA CRUZ	Cuatro Cañadas	Porcentaje	45,86	37,27	39,57	36,12	38,25	55,16	45,17	45,37	44,23	49,29	43,39	35,79		
		San Matías	Porcentaje	40,78	33,63	35,65	34,16	34,92	36,04	29,50	36,04	29,50	39,05	40,12	44,45	34,54	37,86
		Comarapa	Porcentaje	45,31	52,63	61,55	51,29	45,42	57,01	47,53	44,52	47,53	44,52	48,70	46,68	47,00	41,56
		Salpina	Porcentaje	56,71	54,39	57,40	63,83	64,93	54,80	47,41	46,04	49,20	40,36	39,38	27,63	27,63	27,63
		Puerto Suarez	Porcentaje	59,21	53,81	53,52	47,63	38,82	35,40	37,05	28,32	33,83	38,89	31,70	26,54	26,54	26,54
		Puerto Quijarro	Porcentaje	33,00	42,34	34,85	29,59	18,37	28,57	26,06	19,32	26,66	23,90	22,56	30,86	30,86	30,86
		Carmen Rivero Torrez	Porcentaje	29,66	38,38	35,37	27,44	30,58	31,64	31,90	15,01	25,66	20,22	19,45	24,77	24,77	24,77
		Ascensión de Guarayos	Porcentaje	65,37	65,73	47,45	46,59	48,04	50,32	46,64	48,39	58,65	51,77	48,18	45,34	45,34	45,34
		Urubicha	Porcentaje	84,90	96,77	60,90	56,87	47,11	56,40	51,40	39,82	67,35	48,19	43,97	44,94	44,94	44,94
		El Puente	Porcentaje	83,57	75,38	68,02	74,95	69,37	98,03	83,23	75,80	78,64	69,19	55,15	50,31	50,31	50,31
	BENI	Trinidad	Porcentaje	63,39	74,15	69,41	53,12	43,47	49,73	61,45	56,91	47,40	58,17	55,69	55,69	55,69	
		San Javier	Porcentaje	80,55	126,39	91,27	68,95	84,29	31,26	42,06	49,28	56,68	55,19	63,75	46,77	46,77	
		Riberalta	Porcentaje	81,30	75,04	77,27	66,14	77,15	91,53	96,24	105,32	99,03	91,73	71,54	71,36	71,36	
		Guayaramerín	Porcentaje	74,61	74,03	74,01	67,14	77,48	96,13	82,73	84,67	68,42	88,12	83,05	61,94	61,94	
		Reyes	Porcentaje	55,84	55,26	51,94	58,47	48,91	83,60	64,59	84,25	89,49	72,28	61,37	44,29	44,29	
		San Borja	Porcentaje	70,59	66,54	60,70	73,47	78,04	92,25	89,67	102,18	111,11	102,16	93,11	98,88	98,88	
		Santa Rosa	Porcentaje	57,91	43,86	35,76	37,50	48,14	59,71	53,30	78,55	40,03	53,87	60,32	58,77	58,77	
		Rurrenabaque	Porcentaje	56,15	56,52	61,18	77,42	67,88	67,96	62,88	55,19	52,37	45,18	51,67	59,00	59,00	
		Santa Ana	Porcentaje	34,53	33,89	41,67	31,33	45,57	49,45	30,20	50,59	51,02	66,98	39,96	34,98	34,98	
		Exaltación	Porcentaje	14,69	14,63	16,45	11,43	7,92	22,47	21,54	28,29	26,84	24,96	21,99	20,27	20,27	
BENI	San Ignacio	Porcentaje	53,78	61,23	55,36	53,12	70,45	87,64	78,59	80,74	74,75	66,75	65,62	63,74	63,74		
	Loreto	Porcentaje	40,92	60,31	48,54	41,90	40,01	29,86	56,59	111,22	81,33	71,70	51,80	46,44	46,44		
	San Andrés	Porcentaje	51,49	53,83	56,65	41,33	45,93	44,39	54,27	50,71	58,24	49,54	70,03	62,98	62,98		
	San Joaquín	Porcentaje	49,63	56,97	57,95	59,31	38,19	34,08	26,79	42,26	30,19	28,95	18,92	19,82	19,82		
	San Ramón	Porcentaje	68,34	38,45	22,59	37,81	39,52	43,38	38,15	74,73	51,25	40,29	57,93	52,73	52,73		
	Puerto Siles	Porcentaje	129,87	136,25	163,19	143,00	106,06	114,22	123,56	79,46	78,14	53,93	99,82	124,63	124,63		
Magdalena	Porcentaje	44,64	41,31	40,08	32,86	41,36	38,09	53,92	68,09	71,98	60,50	62,79	51,74	51,74			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	CHUQUISACA	Ica	Porcentaje	29,92	21,08	24,48	12,88	7,58	13,56	2,12	3,78	4,40	3,91	3,98	n.d.	
		Padilla	Porcentaje	23,06	18,24	26,39	8,21	28,98	47,09	35,26	17,21	3,63	4,89	4,93	7,44	
		Tomina	Porcentaje	41,35	52,47	52,36	33,54	37,38	27,25	31,01	26,55	11,47	6,06	6,14	6,74	
		Sopachuy	Porcentaje	17,13	45,50	35,42	12,50	18,95	24,52	10,68	6,24	6,86	2,88	2,90	1,17	
		Alcala	Porcentaje	18,79	27,64	7,95	6,40	10,29	14,11	12,55	10,14	13,75	13,89	7,87		
		El Villar	Porcentaje	25,65	25,55	27,10	16,04	16,69	17,30	11,06	11,19	0,94	n.d.	86,12	0,98	
		Montegudo	Porcentaje	22,92	20,06	23,80	16,53	11,43	10,75	21,47	34,71	16,75	15,25	4,98	14,41	
		Huacareta	Porcentaje	40,92	28,08	39,86	20,61	15,88	13,11	19,28	15,62	15,37	15,13	42,44	7,54	
		Tarabuco	Porcentaje	26,88	43,79	63,51	55,53	52,44	66,16	33,65	29,31	19,46	20,56	2,87	3,97	
		Yamparaez	Porcentaje	23,54	16,33	25,85	17,80	15,40	14,51	10,13	3,68	4,94	4,56	28,82	0,84	
	Camargo	Porcentaje	25,37	32,85	20,24	11,45	14,55	20,40	11,25	11,53	15,75	18,13	4,73	5,78		
	San Lucas	Porcentaje	24,41	34,52	24,31	25,55	21,63	19,51	20,88	12,44	6,63	2,37	1,73	3,10		
	Incahuasi	Porcentaje	58,40	52,94	51,52	24,92	13,91	13,44	15,66	8,17	10,10	4,12	9,25	6,41		
	Villa Charcas	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	25,20	32,52	21,24	24,09	17,56	8,68	7,43	1,03	6,70		
	Villa Serrano	Porcentaje	33,44	16,09	18,02	4,92	5,51	5,47	3,69	3,36	2,64	1,53	49,35	1,17		
	Camataqui (C. Villa Abecia)	Porcentaje	33,94	18,80	18,02	15,09	14,92	10,47	8,13	3,48	n.d.	2,32	1,16			
	Culpina	Porcentaje	35,30	15,55	17,77	10,79	12,75	11,49	12,52	11,01	22,01	30,58	4,82	4,13		
	Las Carreras	Porcentaje	23,22	20,78	23,68	1,84	2,72	1,00	4,01	10,07	28,37	2,04	4,11	n.d.		
	Villa Vaca Guzmán (Muyupampa)	Porcentaje	10,35	9,87	15,80	4,04	5,85	12,15	16,90	6,82	11,58	8,65	3,05	4,38		
	LA PAZ	Huacaya (Villa de Huacaya)	Porcentaje	35,31	31,66	18,71	18,71	19,65	20,79	27,48	34,31	16,50	6,69	3,656,28	8,53	
Machareti		Porcentaje	49,05	50,86	35,51	10,46	12,01	5,48	5,54	5,61	3,39	4,01	9,85	1,17		
La Paz		Porcentaje	19,48	17,17	18,13	15,95	15,59	18,63	17,33	18,15	14,91	13,75	0,20	10,16		
Palca		Porcentaje	37,44	42,46	31,96	17,39	11,32	16,59	20,68	17,61	11,03	4,96	1,17	5,61		
Mecapaca		Porcentaje	19,96	20,43	21,90	13,12	12,72	17,53	18,25	8,46	10,13	9,19	1,264,97	3,11		
Achocalla		Porcentaje	32,03	17,80	10,76	1,87	1,59	7,09	4,11	2,40	1,32	0,89	4,49	2,27		
El Alto		Porcentaje	31,16	32,24	36,15	26,12	26,07	33,12	36,05	39,22	30,22	24,87	0,06	27,23		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	LA PAZ	Achacachi	Porcentaje	23,76	27,73	27,60	17,27	15,31	12,99	5,10	11,98	3,93	2,15	1,09	1,87		
		Ancoraimes	Porcentaje	19,58	12,28	16,92	7,55	2,70	5,40	4,39	0,37	1,51	n.d.	n.d.	11,36	1,19	
		Chua Cacañand.	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	5,77	9,91	3,59	3,59	n.d.	2,99	2,05	11,60	3,25	4,46	
		Huarina	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	3,63	4,12	1,11	1,11	1,20	1,22	3,06	n.d.	8,11	1,26	
		Santiago de Huata	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1,12	n.d.	n.d.	2,28	1,72	
		Huatajata	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	1,21	2,41	4,80	n.d.	1,19	n.d.
		Coro Coro	Porcentaje	20,57	30,98	27,23	11,86	14,99	8,85	7,27	8,43	6,73	4,95	11,74	1,57	1,57	
		Caquiaviri	Porcentaje	26,33	30,32	28,98	28,98	17,82	17,16	20,81	22,58	20,77	9,63	0,67	1,35	1,35	
		Cabacño	Porcentaje	12,77	19,07	23,69	10,81	4,47	12,98	3,39	0,98	1,97	1,49	3,02	0,51	0,51	
		Comanche	Porcentaje	63,35	42,18	43,77	24,08	21,26	4,89	4,94	8,73	12,63	16,59	3,87	5,22	5,22	
		Charaña	Porcentaje	50,16	37,46	32,01	18,57	18,44	10,26	8,82	5,92	5,94	5,97	7,51	3,02	3,02	
		Waldo Bailivian	Porcentaje	36,83	20,80	34,75	n.d.	4,61	n.d.	n.d.	n.d.	0,94	0,94	n.d.	8,46	2,83	
		Nazacara de Pacajes	Porcentaje	64,85	20,40	39,50	9,54	n.d.	15,42	7,67	7,56	n.d.	n.d.	n.d.	7,48	7,51	
		Santiago de Callapa	Porcentaje	22,96	62,27	98,67	91,89	40,96	47,27	41,69	14,19	15,16	16,20	2,88	6,59	6,59	
		Puerto Acosta	Porcentaje	19,65	18,04	17,21	11,69	7,60	22,19	7,68	2,61	1,33	0,90	6,42	0,93	0,93	
		Micomoco	Porcentaje	38,13	29,87	31,73	19,34	9,59	5,45	3,06	1,85	0,31	1,89	11,45	0,64	0,64	
		Puerto Carabuco	Porcentaje	31,23	40,39	27,60	16,34	16,34	17,17	15,85	8,08	3,78	1,05	0,36	0,73	0,73	
		Humanata	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	27,50	8,32	4,43	0,90	0,92	n.d.	4,73	0,96	n.d.	n.d.	
		Escoma	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	13,16	6,53	12,52	0,67	2,04	0,89	6,29	11,36	0,72	0,72	
		Chuma	Porcentaje	10,43	10,29	3,45	1,07	0,36	2,06	1,26	n.d.	0,87	0,44	3,15	n.d.	n.d.	
Ayata	Porcentaje	6,24	8,34	2,73	0,27	1,86	9,58	0,57	1,72	n.d.	2,34	10,65	n.d.	n.d.			
Aucapata	Porcentaje	31,68	0,76	0,78	0,80	2,39	n.d.	n.d.	1,75	n.d.	n.d.	2,68	n.d.	n.d.			
Sorata	Porcentaje	10,82	14,45	15,78	16,96	10,37	16,63	8,50	5,26	2,63	2,83	16,82	2,03	2,03			
Guany	Porcentaje	32,64	16,33	18,25	16,93	15,32	5,80	4,51	2,26	5,49	11,66	0,65	3,59	3,59			
Tacaoma	Porcentaje	16,72	2,90	6,65	5,67	8,14	5,82	4,65	0,58	0,58	10,01	0,59	10,01	0,59			
Quiabaya	Porcentaje	38,26	19,99	17,88	n.d.	2,40	15,89	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	3,81	1,94			
Combaya	Porcentaje	20,65	13,29	13,72	8,50	2,81	10,21	10,21	6,39	2,57	1,29	3,88	2,60	2,60			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	Tipuan.d.	Porcentaje		1.35	4.37	1.04	5.05	7.25	10.00	20.12	17.38	13.12	7.83	9.39	3.48	
	Mapiri	Porcentaje		4.34	3.43	0.35	1.81	2.52	1.37	2.06	3.45	6.22	2.43	1.40	7.03	
	Teoponte	Porcentaje		51.57	26.47	40.09	9.32	6.33	3.06	3.06	6.62	2.04	4.60	9.24	2.58	8.29
	Apolo	Porcentaje		0.21	1.93	5.02	9.10	11.02	4.46	0.94	0.94	0.70	4.69	0.71	5.19	2.37
	Pelechuco	Porcentaje		1.08	n.d.	1.67	n.d.	n.d.	0.70	0.70	0.70	n.d.	n.d.	n.d.	2.18	n.d.
	Viacha	Porcentaje		27.92	30.89	47.26	30.92	19.39	18.53	18.53	18.87	14.84	8.61	4.82	0.06	6.79
	Guaqui	Porcentaje		25.48	23.94	13.24	11.19	10.10	9.78	14.51	14.51	1.34	3.39	1.37	6.25	1.41
	Tiawanacu	Porcentaje		12.20	7.77	13.50	8.43	7.37	4.29	5.89	2.77	9.17	9.17	6.83	3.24	2.04
	Desaguadero	Porcentaje		50.21	9.32	5.14	4.35	9.50	8.89	2.04	4.08	1.36	1.36	25.90	1.37	
	San Andrés de Machaca	Porcentaje		52.44	23.81	16.86	7.19	1.30	1.54	5.47	3.97	1.61	2.46	4.98	0.84	
	Jesús de Machaca	Porcentaje		42.87	50.81	35.77	20.20	10.49	8.52	7.96	8.37	4.56	6.25	17.98	4.71	
	Taraco	Porcentaje		47.24	32.27	16.76	7.73	9.59	5.75	8.71	12.48	5.20	3.01	3.05	1.54	
	Luribay	Porcentaje		52.23	42.69	19.61	15.18	19.64	7.27	3.42	2.99	5.56	2.14	17.15	3.43	
	Sapahaqui	Porcentaje		22.09	10.32	10.25	2.73	1.73	0.76	3.07	3.10	4.69	8.68	14.35	15.28	
	Yaco	Porcentaje		35.39	64.60	88.81	23.46	12.29	16.86	9.82	7.93	6.68	2.02	4.77	4.12	
	Malla	Porcentaje		27.70	43.42	31.95	6.12	n.d.	n.d.	n.d.	2.74	n.d.	3.58	0.89	72.81	n.d.
	Catroma	Porcentaje		115.85	95.89	82.82	46.59	32.79	7.91	8.90	8.90	1.73	4.41	4.04	49.06	0.47
	Inquisivi	Porcentaje		30.92	28.39	39.79	19.99	9.62	12.89	3.58	5.59	3.65	2.68	2.37	2.37	2.05
	Quime	Porcentaje		146.49	137.88	164.69	97.17	16.83	19.02	11.54	13.89	28.39	22.08	7.58	12.27	
	Cajuaña	Porcentaje		31.06	22.15	32.56	32.83	31.05	20.10	22.18	24.72	12.48	2.66	22.85	0.44	
Colquiri	Porcentaje		46.77	94.49	98.85	49.80	59.36	73.63	67.97	46.37	15.28	13.39	8.74	12.29		
Ichoca	Porcentaje		35.98	19.51	26.68	11.28	8.87	10.81	2.41	1.21	3.05	2.46	13.62	n.d.		
Licoma Pampa	Porcentaje		7.71	2.22	2.24	9.02	16.79	27.77	9.58	n.d.	1.76	n.d.	4.46	n.d.		
Chulumán.d. (V. De La Libertad)	Porcentaje		17.27	23.04	23.55	9.29	8.51	29.03	14.31	10.47	6.21	10.23	4.81	15.74		
Irupana (Villa De Lanza)	Porcentaje		36.36	65.63	45.88	32.48	34.30	18.50	23.89	11.50	12.00	9.81	25.08	5.45		
Yanacachi	Porcentaje		20.31	16.02	19.73	5.06	10.04	8.22	12.45	4.31	2.82	4.84	1.36	4.67		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	LA PAZ	Patos Blancos	Porcentaje	26,15	39,20	28,88	9,29	5,29	3,28	4,04	10,40	7,51	16,03	13,77	16,16	
		La Asunta	Porcentaje	73,55	68,38	54,44	16,26	17,86	7,70	17,31	13,45	13,45	21,51	12,87	0,24	7,44
		Pucarand.	Porcentaje	24,79	9,42	9,95	4,88	4,56	5,35	5,35	3,69	6,60	4,27	1,20	10,93	2,97
		Laja	Porcentaje	20,12	22,35	17,84	10,18	8,63	5,83	3,30	3,30	3,70	0,98	2,56	8,91	2,59
		Batalias	Porcentaje	24,72	15,77	9,12	6,19	4,17	3,53	9,42	6,23	11,28	15,36	0,30	1,23	
		Puerto Pérez	Porcentaje	25,37	32,85	35,26	22,23	16,56	9,91	2,98	1,78	1,79	n.d.	2,43	0,61	
		Sica Sica (Villa Aroma)	Porcentaje	27,10	41,74	56,43	40,12	16,37	20,50	18,05	10,65	9,82	5,51	0,48	8,53	
		Umala	Porcentaje	29,76	28,74	25,48	9,71	7,94	9,01	29,31	40,66	25,15	12,91	4,22	11,76	
		Ayo Ayo	Porcentaje	48,59	25,49	19,85	n.d.	1,03	3,65	1,23	3,10	0,63	3,17	0,64	1,30	
		Calamarca	Porcentaje	26,01	22,70	20,68	13,41	3,92	8,78	23,60	14,53	2,39	7,68	2,46	2,50	
		Patacanaya	Porcentaje	56,82	30,63	58,54	35,44	43,62	38,08	21,17	38,05	9,59	19,81	17,83	6,36	
		Colquencha	Porcentaje	9,62	5,14	9,50	1,81	1,44	0,48	n.d.	0,48	n.d.	n.d.	1,47	0,98	
		Collana	Porcentaje	7,85	0,97	4,78	3,78	1,88	0,94	n.d.	1,96	n.d.	2,04	1,827,20	1,07	
		Coroico	Porcentaje	4,91	9,91	9,69	2,96	21,16	17,43	24,57	27,85	35,63	17,66	25,29	22,16	
		Coripata	Porcentaje	92,77	86,04	54,08	10,19	3,37	7,06	4,76	1,95	4,45	0,56	5,84	10,30	
		Ixiamas	Porcentaje	46,28	49,49	19,38	16,41	30,79	19,29	20,42	60,61	35,56	32,69	12,02	19,44	
		San Buena Ventura	Porcentaje	48,46	53,92	9,90	31,77	20,29	49,82	64,01	62,98	21,92	24,77	9,94	51,54	
		Gra. J.J. Perez (Charazan.d.)	Porcentaje	4,56	4,64	5,36	0,32	0,32	2,92	0,37	1,11	1,50	0,38	17,93	n.d.	
		Curva	Porcentaje	20,79	18,44	9,70	4,27	20,16	17,46	n.d.	2,87	n.d.	n.d.	19,85	n.d.	
		Copacabana	Porcentaje	62,35	59,76	47,18	4,44	2,21	1,27	1,28	1,30	2,30	1,33	1,00	1,01	
		San Pedro de Tiquesa	Porcentaje	36,72	19,06	19,40	10,97	7,27	5,47	3,18	1,62	0,83	2,54	1,73	1,76	
		Tito Yupanqui (Parquipujio)	Porcentaje	17,48	10,95	15,44	1,52	1,51	9,13	3,06	0,77	0,78	n.d.	11,03	1,58	
		San Pedro de Curahuara	Porcentaje	21,75	30,64	32,11	19,36	7,03	17,67	6,49	7,65	2,76	3,91	9,62	6,29	
Papel Pampa	Porcentaje	16,72	31,87	55,06	19,20	6,17	4,75	1,36	2,06	2,76	n.d.	3,50	0,70			
Chacarilla	Porcentaje	88,35	24,03	32,85	13,12	13,03	2,38	2,37	7,07	2,35	2,34	32,69	2,32			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
LA PAZ	Santiago de Machaca	Porcentaje		113.46	14.87	36.14	27.36	16.54	1.03	10.46	12.76	1.08	6.58	11.16	n.d.	
	Catacora	Porcentaje		20.12	1.92	5.56	3.56	5.30	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	39.62	n.d.	
	Caranavi	Porcentaje		11.45	15.01	14.53	14.21	11.72	9.08	6.92	8.20	4.78	7.89	0.58	6.13	
	Alto Ben. d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	7.85	5.31	1.28	0.42	1.70	2.12	1.28	18.41	2.15	
	Cochabamba	Porcentaje		19.18	20.11	24.84	17.11	12.44	13.11	26.56	14.89	15.63	13.22	11.84	0.07	10.47
	Alquile	Porcentaje		30.60	44.80	50.34	45.69	19.73	26.56	0.62	3.12	3.15	0.64	n.d.	112.04	2.63
	Pasorapa	Porcentaje		11.04	16.41	9.59	6.11	3.77	8.29	11.95	7.55	9.19	3.88	16.54	129.58	14.60
	Omerique	Porcentaje		14.10	24.29	24.04	8.86	8.29	11.95	11.95	7.55	9.19	3.88	16.54	129.58	14.60
	Ayopaya (V. de Independencia)	Porcentaje		2.14	1.52	0.98	4.31	2.26	10.51	10.51	9.89	32.76	11.79	4.29	26.67	2.87
	Morochata	Porcentaje		3.88	5.98	11.29	10.56	2.61	12.48	12.48	16.37	11.22	11.77	6.34	46.24	6.19
COCHABAMBA	Cocapata	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	2.60	4.33	4.21	4.68	1.41	2.35	11.09	67.55	19.97	
	Tarata	Porcentaje		55.03	19.75	31.14	11.20	11.99	11.32	7.79	13.14	6.38	7.52	6.53	10.44	
	Anzaldo	Porcentaje		23.11	5.17	1.46	3.02	2.49	0.59	n.d.	0.60	2.45	1.87	453.89	3.20	
	Arbieto	Porcentaje		38.29	22.22	3.49	0.79	0.39	0.25	0.24	0.23	n.d.	0.45	7.45	1.50	
	Sacabamba	Porcentaje		16.29	6.01	6.08	1.53	8.33	6.75	16.61	2.97	12.09	14.30	2.08	4.22	
	Araní	Porcentaje		25.17	56.37	66.35	90.48	67.06	26.29	12.62	11.87	7.40	7.96	9.94	2.39	
	Vacas	Porcentaje		29.23	33.22	15.38	9.97	7.19	7.06	5.73	3.40	1.48	2.51	2.56	2.08	
	Arque	Porcentaje		26.38	21.76	31.68	36.72	25.75	42.14	19.71	27.36	28.19	5.89	82.15	2.60	
	Tacopaya	Porcentaje		27.85	10.11	13.33	9.03	1.67	11.09	4.16	9.71	3.00	4.35	247.40	8.98	
	Capinota	Porcentaje		64.31	66.93	91.97	39.48	14.82	27.31	16.63	15.16	12.36	5.99	80.78	13.22	
COCHABAMBA	Santibáñez	Porcentaje		13.61	12.12	15.24	9.52	5.29	12.97	9.74	13.05	1.97	n.d.	86.94	0.67	
	Sicaya	Porcentaje		95.78	230.62	177.43	80.43	46.52	29.91	38.67	49.84	26.48	5.89	43.51	18.21	
	Cliza	Porcentaje		6.66	20.11	8.75	3.29	5.80	3.11	4.68	9.02	2.17	8.55	1.60	4.23	
	Toco	Porcentaje		38.52	22.15	10.24	0.81	4.02	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	109.10	0.64	
	Tolata	Porcentaje		34.03	41.54	14.65	2.77	4.11	3.07	3.08	3.10	6.23	7.82	3.93	0.79	
	Quillacollo	Porcentaje		19.23	20.78	17.97	5.74	7.47	6.98	7.89	15.43	12.81	11.82	0.15	14.07	
	Sipe Sipe	Porcentaje		10.19	8.80	12.58	9.97	8.52	13.74	1.83	2.04	0.92	17.57	0.10	23.74	

Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)
				Porcentaje	11,64	25,12	18,13	6,27	7,85	20,05	31,68	11,38	8,50	12,41	0,08	13,27
	Tiquipaya	Porcentaje		18,31	62,04	41,20	15,72	22,58	17,54	11,23	7,70	11,25	1,67	22,96	
	Vinto	Porcentaje		13,29	12,80	15,75	10,91	5,04	8,01	8,89	6,51	5,28	10,64	3,22	8,10
	Colcapirhua	Porcentaje		8,46	9,31	9,93	6,03	6,00	7,71	8,79	7,76	7,84	6,85	4,78	12,57
	Sacaba	Porcentaje		19,79	11,51	9,52	7,67	6,38	8,59	5,93	8,76	6,78	2,62	84,96	10,68
	Colomi	Porcentaje		63,04	81,75	83,16	69,34	59,90	51,72	60,71	47,84	43,45	43,23	1,09	44,62
	Villa Tunari	Porcentaje		24,50	19,60	15,67	7,77	3,47	6,68	3,98	7,00	7,97	6,11	0,18	4,43
	Tapacari	Porcentaje		43,26	18,18	19,81	3,46	6,06	2,31	1,44	2,00	7,98	0,57	0,57	19,53
	Totora	Porcentaje		6,75	5,61	4,84	0,85	2,52	16,16	28,14	9,81	15,16	9,25	15,67	8,19
	Pojo	Porcentaje		14,73	16,26	12,66	8,36	3,57	3,13	6,75	1,62	1,65	2,09	3,41	7,80
	Pecona	Porcentaje		74,22	63,93	68,81	39,32	42,92	92,79	89,50	66,22	57,66	35,85	0,19	42,68
	Chimore	Porcentaje		36,34	47,15	52,04	46,19	31,13	41,53	47,38	54,29	45,52	51,19	0,55	44,63
	Puerto Villarroel	Porcentaje		55,10	49,34	62,59	35,96	21,95	33,51	42,33	50,67	41,47	48,43	2,28	46,65
	Entre Ríos	Porcentaje		41,17	27,95	35,96	25,55	15,38	32,71	30,99	31,57	21,71	21,27	0,98	13,40
	Mizque	Porcentaje		39,20	14,33	33,48	45,37	28,25	52,12	43,87	31,34	15,18	34,70	0,75	3,72
	Vila Via	Porcentaje		13,31	29,80	39,15	22,07	23,67	42,66	48,48	17,74	22,00	10,57	1,35	10,97
	Alalay	Porcentaje		32,24	28,50	24,89	17,30	21,82	22,64	12,55	20,97	15,38	25,47	0,74	17,05
	Punata	Porcentaje		14,19	27,63	48,81	65,71	116,09	25,55	37,39	22,34	6,78	2,62	0,53	23,93
	Villa Rivero	Porcentaje		15,31	27,91	42,15	35,77	15,33	5,40	2,48	1,52	1,80	1,48	0,88	4,35
	San Ben.d.to	Porcentaje		4,37	6,06	n.d	3,47	n.d	6,50	n.d	9,81	n.d	3,31	23,37	n.d
	Tacachi	Porcentaje		13,65	36,72	11,61	6,01	41,57	19,88	15,33	24,72	6,25	1,58	4,80	n.d
	Cochumuela (V. G. Villarroel)	Porcentaje		71,68	64,00	48,10	19,01	20,81	27,72	89,80	32,85	8,50	13,00	0,63	5,77
	Bolivar	Porcentaje		35,33	33,89	32,16	1,32	0,73	3,18	2,81	4,69	10,56	8,20	139,09	7,59
	Tiraque	Porcentaje		n.d	n.d	n.d	60,47	36,50	53,73	52,27	26,23	25,53	40,16	1,41	44,02
	Shinaota	Porcentaje		72,72	66,40	55,14	33,13	27,65	17,92	14,98	10,65	7,77	6,68	0,50	7,79
	Oruro	Porcentaje		46,00	47,04	43,78	9,82	3,03	2,14	0,80	0,60	1,43	3,70	0,21	4,83
	Caracollo	Porcentaje		31,98	27,49	33,29	n.d	n.d	n.d	n.d	0,51	1,50	0,49	14,04	n.d
	El Choro	Porcentaje													

COCHABAMBA

Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año

ORURO

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Coahuila de atención de neumonías en menores de 1 año	Soracachi	Porcentaje		75,70	61,84	38,57	10,16	2,16	2,77	1,09	0,75	0,38	0,79	18,26	n.d.	
	Challapata	Porcentaje		72,37	74,74	48,86	26,55	14,15	15,77	12,85	24,77	7,67	5,73	42,60	7,37	
	Santuario de Quillacas	Porcentaje		60,79	64,70	68,60	5,95	1,70	3,33	21,50	7,93	n.d.	n.d.	36,39	n.d.	
	Corque	Porcentaje		18,84	11,30	11,31	2,51	0,84	1,46	n.d.	0,51	1,54	4,16	12,64	n.d.	
	Choque Cota	Porcentaje		24,86	33,97	6,54	8,91	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	43,73	n.d.	
	Curahuara de Carangas	Porcentaje		118,74	32,90	17,65	12,82	0,71	1,06	n.d.	n.d.	n.d.	1,27	19,76	n.d.	
	Turco	Porcentaje		91,86	41,71	22,83	4,97	1,24	0,87	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	9,68	n.d.	
	Huachacalla	Porcentaje		3,94	9,79	1,97	1,98	5,93	8,88	9,22	4,69	n.d.	n.d.	107,34	n.d.	
	Escara	Porcentaje		3,40	n.d.	n.d.	3,21	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	12,30	2,25
	Cruz de Machacamarca	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	2,14	n.d.	n.d.	10,99	n.d.
	Yunguyo de Litoral	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	92,48	n.d.
	Esmeralda	Porcentaje		5,22	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	17,50	n.d.
	Poopo	Porcentaje		91,34	90,16	82,41	41,91	16,02	2,37	1,22	1,23	2,23	6,20	3,75	17,62	3,16
	Pazña	Porcentaje		85,48	77,08	94,48	23,37	3,90	6,02	5,43	2,35	2,38	n.d.	n.d.	1,63	1,65
	Antequera	Porcentaje		133,16	172,29	134,79	4,54	n.d.	1,37	n.d.	1,45	n.d.	n.d.	n.d.	34,30	n.d.
	Huanun.d.	Porcentaje		75,89	70,86	56,32	43,77	22,01	14,50	32,43	16,36	3,14	7,96	3,14	1,29	4,23
	Machacamarca	Porcentaje		69,19	66,16	63,59	1,14	2,28	n.d.	n.d.	n.d.	0,97	n.d.	5,88	24,65	7,94
	Salinas de Garci Mendocza	Porcentaje		192,93	149,20	104,86	41,48	12,97	29,93	6,91	3,43	4,77	n.d.	n.d.	1,12	n.d.
	Pampa Aullagas	Porcentaje		43,88	8,97	33,21	2,29	1,53	n.d.	n.d.	4,77	n.d.	n.d.	42,16	1,72	
	Sabaya	Porcentaje		4,65	4,81	7,63	6,52	1,81	3,93	1,72	2,30	1,74	0,58	1,18	1,19	
Coipasa	Porcentaje		33,14	8,20	4,08	8,05	4,03	5,08	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	5,20	31,30	n.d.	
Chipayá	Porcentaje		18,47	20,75	15,25	3,73	2,49	n.d.	2,30	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	7,16	n.d.	
Toledo	Porcentaje		35,83	18,14	23,51	10,27	1,96	2,22	1,35	0,90	2,68	2,23	15,10	0,88		
Eucaliptus	Porcentaje		61,28	60,54	47,77	35,02	17,17	32,29	17,68	1,81	6,46	0,94	23,17	1,97		
Andamarca	Porcentaje		30,39	11,35	5,95	5,22	n.d.	0,86	0,88	0,89	7,21	n.d.	1,84	0,93		

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)		
ORURO	Belen de Andamarca	Porcentaje		16,12	19,92	13,85	1,96	n.d	2,23	n.d.	n.d.	2,31	6,99	2,35	n.d.		
		Porcentaje		127,24	101,89	87,43	41,33	5,81	n.d.	n.d.	0,83	0,83	2,52	1,70	n.d.	1,73	0,88
	Santiago de Huari	Porcentaje		63,49	64,70	93,96	18,40	7,44	0,65	0,65	0,33	2,60	0,32	2,23	1,90	n.d.	
		Porcentaje		6,79	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	8,84	n.d.
	Totos Santos	Porcentaje		9,49	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	449,96	n.d.
		Porcentaje		n.d.	n.d.	18,25	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	16,71	22,56	n.d.
	Huayllamarca	Porcentaje		36,56	54,56	44,01	6,27	0,79	n.d.	n.d.	0,84	n.d.	n.d.	0,86	157,75	n.d.	
		Porcentaje		41,83	53,59	45,93	22,88	20,27	17,45	19,28	17,81	3,73	12,53	12,97	1,44	24,31	
	Tingupaya	Porcentaje		15,51	29,10	19,98	8,55	8,91	10,95	6,33	3,73	1,25	0,97	11,42	2,09		
		Porcentaje		27,96	58,94	27,13	37,44	26,96	30,54	23,89	17,44	9,91	12,66	143,58	6,69		
	Belen de Urmiri	Porcentaje		44,04	23,46	4,65	n.d.	3,07	1,37	n.d.	n.d.	1,34	2,65	1,31	37,64	2,56	
		Porcentaje		79,22	90,26	70,72	61,29	14,47	11,13	17,43	17,43	10,70	20,70	5,08	31,59	5,84	
	Chayanta	Porcentaje		62,97	86,60	54,74	22,67	29,74	10,03	7,24	4,97	7,67	10,92	13,25	17,33		
		Porcentaje		92,39	93,28	113,75	98,82	49,44	43,91	50,20	42,78	41,72	25,29	0,89	59,06		
	POTOSÍ	Chuquiuta Ayllu Jucuman.d.	Porcentaje		n.d.	n.d.	n.d.	30,73	35,30	19,27	32,67	28,16	15,53	15,10	15,15	2,37	
Porcentaje				54,05	46,91	42,60	20,20	7,44	11,67	5,05	4,06	3,35	2,96	0,25	2,48		
Chaqi		Porcentaje		34,64	62,72	53,06	28,33	13,41	9,08	4,20	6,24	4,38	6,90	9,52	1,68		
		Porcentaje		66,93	55,97	38,03	11,49	5,08	8,20	11,56	9,94	5,80	5,27	2,272,56	5,57		
Coquechaca		Porcentaje		22,66	20,55	20,49	13,77	13,93	11,60	7,09	8,56	2,57	1,26	64,11	0,59		
		Porcentaje		26,25	59,25	64,30	53,61	29,41	24,50	8,92	2,98	6,10	4,28	12,33	2,43		
Pocota		Porcentaje		31,13	32,17	29,34	17,25	7,05	5,74	9,64	4,40	2,27	1,56	59,23	0,70		
		Porcentaje		41,63	38,24	30,15	19,07	17,43	28,18	16,09	14,73	5,34	1,58	27,80	5,63		
San Pedro de Buena Vista		Porcentaje		34,29	52,20	65,01	30,17	16,83	14,13	7,91	2,68	5,45	1,32	59,38	3,66		
		Porcentaje		61,95	63,30	20,56	5,52	4,97	13,10	8,70	1,07	2,90	3,70	15,47	0,38		
Cotagaita		Porcentaje		90,27	69,07	49,42	23,32	13,46	13,25	7,59	7,23	2,08	3,47	60,31	2,41		
		Porcentaje		63,86	52,79	56,66	17,52	10,73	3,16	1,07	2,57	0,38	0,78	16,73	0,82		

Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	POTOSÍ	Sacaca	Porcentaje	119,26	157,19	174,86	157,02	130,05	125,12	126,90	52,17	10,63	4,62	0,65	2,64	
		Carpuyo	Porcentaje	44,74	52,61	49,44	28,88	12,63	9,02	5,23	2,24	2,24	n.d.	3,30	10,16	5,44
		Tupiza	Porcentaje	32,32	37,23	29,92	13,24	6,13	3,96	2,11	1,71	1,71	2,94	2,19	34,76	3,74
		Atocha	Porcentaje	18,99	1,15	4,84	22,93	8,87	16,11	15,41	8,12	8,12	2,39	1,03	223,60	4,52
		Colcha 'K'	Porcentaje	29,36	39,63	41,62	35,77	31,91	34,31	36,37	15,42	9,95	7,08	27,59	5,87	
		San Pedro de Quienes	Porcentaje	74,85	104,76	133,41	33,13	26,37	17,90	14,10	n.d.	n.d.	n.d.	3,52	n.d.	307,46	n.d.
	TARAJA	San Pablo de Lipéz	Porcentaje	3,49	2,37	n.d.	n.d.	n.d.	1,12	n.d.	3,31	n.d.	n.d.	n.d.	345,03	n.d.
		Mojinete	Porcentaje	4,37	4,51	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	3,11	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	939,22	2,79
		San Anton.d.o de Esmorucu	Porcentaje	1,44	54,14	2,81	n.d.	n.d.	3,31	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	338,83	n.d.
		Puna	Porcentaje	42,15	57,41	37,17	6,31	3,45	2,56	1,21	1,07	0,37	0,38	9,48	1,98	
	TARAJA	Catza 'D'	Porcentaje	43,34	52,47	39,33	15,82	7,87	2,79	3,15	1,30	0,33	2,06	9,14	1,44	
		Ckochas	Porcentaje	n.d.	n.d.	n.d.	12,52	5,15	8,98	5,77	0,25	1,28	0,79	1,35	0,28	
		Uyuu.d.	Porcentaje	42,24	51,41	33,97	27,05	18,09	6,68	9,26	9,63	3,89	4,07	23,81	30,43	
		Tomave	Porcentaje	29,32	27,11	31,23	19,86	20,82	13,23	13,22	8,22	5,97	6,29	53,41	2,93	
		Poico	Porcentaje	39,91	41,20	37,29	1,30	n.d.	0,35	18,17	2,50	2,91	0,74	4,13	3,04	
		Arapampa	Porcentaje	89,49	114,98	138,68	23,66	10,65	10,71	n.d.	n.d.	1,97	1,02	26,48	n.d.	
		Acacio	Porcentaje	146,28	98,86	65,18	17,12	9,34	1,83	2,45	n.d.	1,27	1,29	117,48	n.d.	
		Litca	Porcentaje	26,94	43,34	19,04	65,99	46,60	4,57	8,05	8,87	7,92	5,22	1,72	1,70	
		Tahua	Porcentaje	33,15	17,31	4,85	33,19	5,50	n.d.	13,55	n.d.	n.d.	2,59	32,39	5,62	
		Villazon	Porcentaje	83,29	91,18	63,97	26,67	27,14	20,54	21,08	18,49	4,62	7,33	0,35	16,84	
San Agustin		Porcentaje	46,39	59,28	16,97	38,34	31,79	37,88	15,73	22,96	18,75	9,56	9,77	n.d.		
Tarjaja		Porcentaje	11,37	13,99	13,09	12,13	9,60	7,92	9,58	5,98	3,37	3,40	0,04	3,71		
Padcaya		Porcentaje	37,95	35,60	48,10	26,55	15,60	21,56	15,71	14,11	10,12	17,02	14,34	7,73		
Bermejo		Porcentaje	42,58	16,44	14,77	19,93	7,21	8,79	9,56	11,11	17,38	9,68	1,19	14,81		
Yacuiba	Porcentaje	17,00	20,16	17,85	11,08	9,48	13,17	18,27	23,63	18,65	14,59	2,68	15,25			
Carapari	Porcentaje	28,52	15,86	28,24	7,62	8,56	3,36	9,42	4,74	6,38	7,79	0,27	39,90			
Villa Montes	Porcentaje	32,16	35,89	41,84	30,11	26,33	14,42	14,65	16,89	19,70	17,22	28,28	16,61			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
TARAJA	Uriondo (A. Concepción)	Porcentaje		8,10	15,80	32,64	38,78	33,24	35,72	40,57	54,32	39,71	15,62	10,92	17,15	
		Yunchara	Porcentaje		11,72	27,52	9,81	9,21	6,80	13,70	3,71	12,86	6,96	7,13	214,36	8,30
	San Lorenzo	Porcentaje		51,74	31,70	41,56	18,40	10,60	16,65	10,85	11,51	4,54	5,67	2,52	3,30	
		El Puente	Porcentaje		22,11	60,33	27,89	3,13	2,31	10,48	2,86	1,45	0,74	0,76	3,47	0,79
	Entre Ríos	Porcentaje		40,48	36,66	23,56	9,36	9,96	9,93	4,76	5,57	3,95	4,39	32,36	3,54	
		Santa Cruz de La Sierra	Porcentaje		10,63	9,99	12,33	11,09	13,72	15,99	17,67	14,74	18,82	16,06	0,00	15,31
	Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	Cotoaca	Porcentaje		23,32	17,17	13,06	10,18	16,88	15,83	28,16	32,37	29,87	44,69	3,84	31,43
			Porongo	Porcentaje		6,20	12,78	28,74	18,99	24,00	15,64	33,13	13,61	9,85	15,51	72,28	15,79
		La Guardia	Porcentaje		20,73	22,00	35,09	12,56	19,99	16,39	24,55	22,47	21,44	13,73	0,37	3,77
			El Torno	Porcentaje		35,98	31,75	38,69	7,11	4,25	6,87	22,00	21,79	16,02	7,40	13,34	5,35
		Warnes	Porcentaje		26,76	33,12	27,56	38,64	28,44	11,78	12,49	12,36	15,86	12,87	3,41	15,50
			Okinawa	Porcentaje		20,92	26,75	24,35	8,72	11,00	27,13	43,69	13,71	20,81	12,53	21,99	26,99
		San Ignacio de Velasco	Porcentaje		38,29	25,03	25,50	25,89	40,54	28,82	35,01	40,00	37,09	33,87	0,21	21,88
			San Miguel de Velasco	Porcentaje		27,44	43,13	24,77	29,89	14,44	26,31	13,99	11,52	14,01	14,24	32,42	43,49
		SANTA CRUZ	San Rafael	Porcentaje		21,38	18,12	13,81	8,49	3,79	6,55	2,39	5,37	7,77	1,80	27,13	3,03
Buena Vista				Porcentaje		12,79	5,25	3,25	6,36	19,93	15,73	16,97	7,95	8,14	6,51	11,15	23,24
San Carlos			Porcentaje		33,99	39,76	49,76	41,31	47,72	54,06	70,75	68,61	56,27	73,04	35,27	56,41
			Yapacaní.d.	Porcentaje		47,55	44,53	78,54	72,50	39,44	57,97	87,59	52,36	42,60	42,35	3,01	58,24
San Juan de Yapacaní.d.			Porcentaje		16,26	3,62	80,54	46,73	21,48	22,20	39,69	50,12	54,71	40,39	105,84	45,40
			San José de Chiquitos	Porcentaje		52,99	56,98	59,07	29,84	23,59	17,13	29,78	14,68	12,62	10,00	0,77	10,55
Pailón			Porcentaje		17,12	19,97	17,11	5,41	11,27	12,06	25,20	17,82	43,51	30,30	30,06	22,90
	Robore		Porcentaje		58,62	55,48	63,44	39,90	55,60	72,98	117,14	58,99	70,12	83,14	50,55	65,11
Portachuelo	Porcentaje			14,19	39,87	24,75	29,37	45,11	42,25	67,81	49,37	49,01	45,67	5,92	41,48	
	Santa Rosa del Sara	Porcentaje		14,10	13,97	14,03	7,64	12,64	13,10	18,02	5,87	6,06	9,29	12,36	11,62	

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	SANTA CRUZ	Coipa Bélgica	Porcentaje	16,68	11,09	14,89	23,64	13,37	28,12	15,94	7,53	7,09	17,23	6,82	4,91	
		Lagun d'Illas	Porcentaje	21,25	2,16	28,91	31,24	6,58	7,39	8,24	7,00	7,87	3,66	99,09	6,15	20,26
		Charagua	Porcentaje	64,74	78,32	71,29	19,79	23,62	25,37	33,80	28,15	31,82	22,27	28,26	1,41	22,92
		Cabezas	Porcentaje	45,82	66,03	83,84	20,01	4,22	3,85	18,80	26,61	22,27	6,10	8,57	11,95	4,89
		Cuevo	Porcentaje	3,50	1,78	5,45	8,31	16,35	6,46	11,74	23,19	6,10	8,57	11,95	4,89	
		Gutierrez	Porcentaje	38,52	24,67	42,92	17,78	14,26	7,07	17,66	16,38	7,69	7,82	2,23	7,76	
		Camiri	Porcentaje	25,59	22,34	27,85	19,18	20,52	24,28	15,22	14,44	25,06	20,58	1,29	22,27	
		Boyutibe	Porcentaje	15,58	24,27	17,04	30,00	23,29	3,60	3,60	n.d.	n.d.	1,45	16,06	n.d.	
		Vallegrande	Porcentaje	17,19	7,46	14,96	25,56	6,44	6,34	14,84	3,94	7,35	2,73	2,78	3,55	
		Trigal	Porcentaje	10,08	27,93	19,87	13,80	5,81	3,39	6,91	3,53	n.d.	7,39	17,02	n.d.	
		Moro Moro	Porcentaje	23,39	22,93	16,82	33,65	19,46	15,56	13,49	2,80	n.d.	6,06	52,26	16,51	
		Postres Valle	Porcentaje	18,21	23,37	45,39	8,48	13,35	n.d.	1,55	n.d.	3,36	3,47	8,94		
		Pucara	Porcentaje	26,50	16,95	4,42	11,57	18,20	5,18	n.d.	n.d.	3,88	n.d.	8,49	2,22	
		Samatpata	Porcentaje	29,83	37,51	43,43	16,22	14,69	22,91	20,40	20,64	19,83	21,58	112,24	15,85	
		Pampa Grande	Porcentaje	30,90	31,80	21,70	17,56	22,13	16,62	11,58	10,06	2,03	4,11	17,06	8,00	
		Mairana	Porcentaje	35,23	51,56	31,11	23,79	39,00	31,40	57,02	39,84	23,33	20,75	1,75	28,60	
		Quirusillas	Porcentaje	5,12	3,44	6,97	3,51	12,07	10,99	12,04	5,94	2,35	1,16	22,95	4,56	
		Montero	Porcentaje	31,64	27,26	28,72	18,25	21,90	20,01	16,84	12,99	11,70	9,83	3,03	17,24	
		General Saavedra	Porcentaje	52,36	39,57	40,89	33,06	18,21	17,77	10,21	11,60	10,28	10,61	2,07	32,06	
		Mineros	Porcentaje	91,40	104,50	105,40	72,42	58,02	11,65	33,56	48,63	43,50	42,55	1,46	17,40	
		Fernández Alonso	Porcentaje	92,95	27,71	25,60	7,99	4,05	3,64	3,62	3,35	4,27	3,30	7,05	2,57	
		San Pedro	Porcentaje	41,16	15,98	7,35	5,60	3,54	1,15	3,05	3,42	3,60	1,70	4,36	7,39	
		Concepción	Porcentaje	35,23	44,69	39,41	26,14	22,65	43,26	58,40	35,32	31,98	2,10	32,96		
San Javier	Porcentaje	6,72	6,84	6,96	1,63	2,32	4,02	11,85	4,60	3,26	0,27	1,11	0,84			
San Ramón	Porcentaje	17,14	2,21	41,68	7,23	4,98	24,52	39,16	13,65	18,49	22,86	1,46	30,30			
San Julián	Porcentaje	36,33	43,72	31,76	12,08	8,67	13,31	23,57	18,17	15,37	20,75	0,72	18,96			
San Anton.d.o de Lomerío	Porcentaje	7,05	n.d.	29,97	6,19	22,11	43,50	23,29	10,99	10,62	7,23	7,40	1,89			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
Cobertura de atención de neumonías en menores de 1 año	SANTA CRUZ	Cuatro Cañadas	Porcentaje	54,31	47,18	51,42	35,62	23,54	28,33	27,61	17,48	16,32	29,12	29,13	21,03	
		San Matías	Porcentaje	46,79	33,22	44,95	21,79	16,07	50,25	52,97	15,21	48,13	33,77	34,38	35,54	
		Comarapa	Porcentaje	9,42	9,78	28,53	15,58	18,56	16,88	15,51	13,37	5,95	17,19	17,51	28,12	
		Salpina	Porcentaje	26,07	n.d.	13,38	5,89	17,37	15,40	4,92	6,33	4,35	1,44	1,43	1,43	
		Puerto Suarez	Porcentaje	59,28	52,67	55,85	25,72	24,32	17,41	30,68	19,35	25,06	17,34	17,39	42,87	
		Puerto Quijarro	Porcentaje	25,03	36,49	43,73	5,43	14,39	20,52	19,20	13,89	13,03	9,98	10,03	2,02	
		Carmen Rivero Torrez	Porcentaje	34,01	51,65	58,35	12,30	3,78	12,69	18,41	12,02	2,85	19,95	19,91	7,39	
		Ascensión de Guarayos	Porcentaje	44,35	82,20	81,16	34,43	38,28	27,78	31,71	17,74	24,27	24,07	27,95		
		Urbicha	Porcentaje	8,42	12,80	13,84	6,13	5,17	11,05	8,79	n.d.	0,99	n.d.	n.d.	n.d.	
		El Puente	Porcentaje	35,91	34,72	45,90	41,12	30,60	26,42	17,51	10,84	16,34	12,26	12,36	12,71	
	BENI	Trin.d.dad	Porcentaje	17,78	20,20	16,08	18,87	23,64	11,55	12,04	13,19	10,08	8,71	8,71	7,70	
		San Javier	Porcentaje	25,01	18,39	17,25	14,57	46,32	14,43	5,53	9,75	7,77	5,01	5,09	5,15	
		Riberalta	Porcentaje	35,71	33,03	25,13	18,94	13,79	13,15	15,77	19,03	17,34	13,34	13,47	14,47	
		Guayaramerín	Porcentaje	9,56	9,06	15,67	10,80	8,44	13,51	18,70	16,59	15,15	18,25	18,61	16,98	
		Reyes	Porcentaje	17,71	8,55	12,47	7,33	8,47	3,84	1,95	7,33	4,01	7,84	7,96	2,99	
		San Borja	Porcentaje	12,51	9,86	11,04	12,70	10,38	7,39	9,38	8,96	7,42	6,13	6,23	4,37	
		Santa Rosa	Porcentaje	11,94	15,16	25,88	7,80	12,40	8,43	14,38	8,28	2,40	4,07	4,13	2,09	
		Rurrenabaque	Porcentaje	18,74	12,90	24,29	10,68	18,65	18,19	15,36	25,19	22,96	24,45	24,28	29,13	
		Santa Ana	Porcentaje	32,20	38,05	22,15	10,09	12,97	17,67	14,94	24,30	19,02	20,46	21,06	7,90	
		Exaltación	Porcentaje	4,59	4,37	0,49	0,74	0,49	1,13	8,10	7,10	12,12	6,20	6,35	5,83	
MAGDALENA	San Ignacio	Porcentaje	10,98	8,40	23,45	9,30	3,33	2,75	2,62	3,08	2,77	2,82	1,34			
	Loreto	Porcentaje	7,55	12,53	12,16	4,18	4,98	1,89	6,73	4,90	9,01	7,16	7,32	3,20		
	San Andrés	Porcentaje	8,72	4,66	3,73	0,75	2,75	1,73	3,24	14,69	7,65	3,43	3,50	7,11		
	San Joaquín	Porcentaje	12,56	9,52	6,96	15,65	0,54	6,34	15,93	10,14	27,99	11,93	12,03	2,20		
	San Ramón	Porcentaje	28,43	74,71	10,86	6,30	18,78	19,81	17,93	30,51	9,37	9,55	9,76	16,55		
	Puerto Siles	Porcentaje	3,39	10,66	22,16	11,54	18,52	11,47	42,96	n.d.	4,08	37,48	38,27	12,95		
Magdalena	Porcentaje	7,17	2,22	2,57	8,78	15,83	26,97	18,75	10,42	10,19	10,94	11,05	4,04			

Desagregación	Municipio	Unidad de medida	Tendencia	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018 (p)	
BENI	Baires	Porcentaje		4,03	2,09	2,17	6,01	5,22	0,61	3,71	3,79	1,29	1,32	1,35	n.d.	
	Huaracaje	Porcentaje		12,78	14,10	11,63	7,95	7,89	12,36	13,44	14,52	9,22	3,74	3,79	3,79	6,70
	Cobija	Porcentaje		42,44	44,49	44,12	22,09	12,91	13,37	21,06	26,71	18,79	18,15	17,48	17,48	23,34
	Porven.d.r	Porcentaje		203,06	190,63	231,96	65,14	91,32	28,40	30,67	10,59	19,69	16,23	16,03	16,03	4,63
	Bolpebra	Porcentaje		44,88	91,30	24,50	35,78	5,26	14,95	10,88	6,32	8,08	8,22	8,39	8,39	8,51
	Bella Flor	Porcentaje		151,11	75,22	49,17	34,99	37,58	25,70	21,68	28,30	27,30	18,59	19,04	19,04	9,71
	Puerto Rico	Porcentaje		151,14	111,64	58,08	48,66	33,44	20,26	50,43	61,56	12,01	50,09	50,60	50,60	3,36
	San Pedro	Porcentaje		68,50	74,22	11,57	42,79	2,98	1,09	1,12	2,26	4,59	8,11	8,24	8,24	n.d.
	Filadelfia	Porcentaje		76,76	84,21	77,84	31,23	68,62	64,26	62,28	20,35	3,07	5,63	5,75	5,75	21,49
	Puerto Gonzalo Moreno	Porcentaje		34,42	33,09	43,07	25,96	27,84	41,53	32,22	11,69	5,07	12,86	13,04	13,04	15,86
PANDO	San Lorenzo	Porcentaje		86,27	32,89	52,75	80,77	55,78	9,38	12,31	11,97	15,21	10,40	10,52	10,52	18,51
	Sena	Porcentaje		214,10	58,34	100,62	63,06	76,97	7,16	2,80	7,06	3,09	4,20	4,15	4,15	2,24
	Nacebe (Santa Rosa Del Abuma)	Porcentaje		65,82	40,30	12,07	13,38	3,92	9,48	24,04	4,32	10,42	6,10	6,23	6,23	14,37
	Ingavi (Humaita)	Porcentaje		55,32	66,90	371,05	112,17	42,86	11,81	4,08	2,06	6,32	6,41	6,51	6,51	2,21
	Nuevo Manoa (Nueva Esperanza)	Porcentaje		40,87	102,51	13,90	2,72	n.d	1,58	n.d.	3,24	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	15,20
	Villa Nueva (Loma Alta)	Porcentaje		167,49	35,79	171,93	44,11	108,95	56,07	61,13	24,07	8,47	12,21	12,35	12,35	6,25
	Eureka (Santos Mercado)	Porcentaje		21,78	41,06	16,29	37,29	45,51	40,90	70,87	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	11,29

(n.d.) No disponible.

(AP) La Cobertura de Atención Prenatal Adecuada es el cociente de las mujeres que cumplieron sus cuatro controles prenatales; entre la población de nacimientos esperados reportados por el Instituto Nacional de Estadística.

Fuente: Ministerio de Salud (Sistema Nacional de Información de Salud).

Línea del tiempo sobre la historia de la educación en Bolivia

Primera época, 1825-1900

Año	Descripción
1825	Creación de la República de Bolivia como un Estado independiente.
	Decreto oficial de 11 de diciembre que contempla la primera estructura y organización del sistema educativo republicano
1826	La Primera Constitución boliviana concede la ciudadanía a las personas que supieran leer y escribir, aunque especifica la obligatoriedad de este requisito a partir de 1836. (Art. 14, inciso 3)
	Reforma educativa para modificar la estructura educativa colonial bajo el asesoramiento y el enfoque del pedagogo y pensador venezolano Simón Rodríguez. En ella se buscó una educación popular privilegiando los oficios y las artes. Se decreta la creación de escuelas primarias y se destinan los primeros recursos financieros en el sector educativo. Creación de escuelas en cada capital de departamento.
1827	Ley de 9 de enero que establece el plan de Enseñanza para la organización de escuelas primarias, secundarias y centrales, colegios de ciencias y artes y la creación del Instituto Nacional.
	Primer programa de educación primaria.
1830	Creación de la Universidad Mayor de San Andrés. Primer Rector_----- Averiguar estatus de la Universidad de Chuquisaca con la creación de la República
1831	Nueva Constitución Política del Estado que establece las primeras obligaciones estatales en torno a la enseñanza pública.
1832	Primer estatuto de la Universidad Mayor de San Andrés.
	Creación mediante ley de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba.
1834	La Constitución Política elimina el requerimiento de saber leer y escribir como requisito del ejercicio de la ciudadanía.
1838	Decreto Supremo de 9 de julio que reglamenta la enseñanza en todos los niveles y define la creación de Escuelas Normales. El funcionamiento de esta últimas se verá truncado a lo largo de los años siguientes por faltas de presupuesto sobre todo.
1839	Se promulga una nueva Constitución Política en que reconoce el derecho a sufragio sólo a los ciudadanos que sepan leer y escribir o ejerzan alguna ciencia arte u oficio. Se crea el Ministerio de Instrucción Pública.
1841	Suspensión del funcionamiento de centros educativos y del Ministerio de Instrucción debido a la crisis política y la invasión peruana.

Año	Descripción
1842	Restablecimiento del funcionamiento de las universidades y otros centros educativos y del Ministerio de Instrucción.
1843	La Constitución Política del Estado reconoce la ciudadanía a los que profesen alguna ciencia o arte, siempre y cuando no estén en calidad de sirvientes (Art. 9, inciso 1).
1846	Ley del 12 de noviembre. Estatuto orgánico de las Universidades e implementación de nuevos métodos de enseñanza en colegios
1847	El gobierno de José Ballivián llega a suprimir el Reglamento de Instrucción Primaria.
1849	El Ministerio de Culto e Instrucción se comprime en una secretaria general.
	Se decreta la libertad de internación de libros para el fomento de su uso en el país.
1851	Creación de la Escuela de Artes y Oficios en Cochabamba. En La Paz se crea el Liceo Belzu donde se enseñan ciencias exactas.
	La sexta Constitución Política del Estado dictamina que la enseñanza es libre aunque sujeta a las condiciones morales y capacidades determinadas por el Estado.
1855	Fundación de la casa de asilo para niños en Potosí, considerado como la primera institución preescolar establecida en Bolivia.
1856	Se aprueba el Reglamento del Colegio de Artes y Oficios para el departamento de La Paz.
1859	Reglamento de Educación en escuelas primarias tanto en el Estado como en el ámbito municipal y privado.
1861	La Constitución Política concede la ciudadanía a quienes sepan leer y escribir, además de percibir una determinada renta o ser propietario.
	Funcionamiento de la Casa Viedma destinada a la formación de especializaciones en agricultura y veterinaria. Sin embargo, cierra al poco tiempo por falta de personal y recursos.
1862	Creación de escuelas en el área rural pese a la falta de presupuesto.
1864	Bajo la administración de Mariano Melgarejo se elimina el Ministerio de Instrucción Pública.
1868	La Constitución Política establece el derecho de la enseñanza bajo la supervisión del Estado.
	Se emite el Estatuto Universitario que crea distritos universitarios en torno a las universidades existentes y plantea la creación de Escuelas Normales en Sucre, La Paz y Cochabamba, pero este termina siendo abrogado a los pocos meses.
1870	Se reestablece el ministerio de Instrucción como una cartera de Estado independiente.
1871	La Constitución Política del Estado establece que para ser ciudadano se requiere saber leer y escribir, contar con una renta anual de doscientos pesos y una propiedad inmueble.
1872	Se presenta la Ley de Libertad de Enseñanza con el fin de diferenciar la educación estatal y privada.
	Se cierran los centros de artes y oficios establecidos hasta ese entonces. Estos serán reemplazados como Escuelas nocturnas y dominicales.
1874	Estatuto de General de Instrucción Pública con el fin de reglamentar la Ley de Libertad de Enseñanza.
1878	La Constitución Política de ese año establece la educación primaria como gratuita y obligatoria. Además, plantea como requisito para ser ciudadano saber leer y escribir, contar con una renta anual de 200 pesos y una propiedad inmueble.
1879	Se entrega la responsabilidad de la educación secundaria a la iniciativa privada debido al alto índice de deserción escolar producto de la situación de sequía y la guerra con Chile. Los fondos estatales destinados a la educación secundaria son destinados al ejército.
	Creación de la Universidad en Santa Cruz de la Sierra, que posteriormente que se denominaría Gabriel René Moreno.
1880	La Constitución de 1880 reconoce los mismos aspectos que la Constitución de 1878 respecto a la instrucción y al ejercicio de la ciudadanía.
	Restablecimiento de la enseñanza secundaria oficial.

Año	Descripción
1882	Primeros vestigios del regreso de la compañía de Jesús a territorio boliviano desde su expulsión a fines del siglo XVIII. Creación del Colegio San Calixto de la ciudad de La Paz.
1886	Reorganización de las universidades y creación de impuestos destinados a la Instrucción.
	Ley de creación de la Escuela de Artes de La Paz.
	Estatuto Provisional de Instrucción Primaria. Considerada como la normativa educativa más completa llevada a cabo durante el siglo XIX. Aunque por discrepancias entre el gobierno y los departamentos la norma se suspende.
1888	Ley de 3 de diciembre que establece las funciones prerrogativas del Ministerio de Instrucción.
1891	Creación del Instituto Mercantil en Sorata (La Paz), la Escuela de Taquigrafía de La Paz, y las Escuelas de Minas en Potosí y de Agricultura en Cochabamba. Dichas entidades tendrán poca duración por falta de presupuesto.
1892	Creación de la Universidad Técnica de Oruro.
	Creación de la Universidad Tomas Frías de Potosí.
1895	Llegada de la orden católica Salesiana a Bolivia. Fundación del Colegio Don Bosco.

Segunda época, 1900-1952

Año	Descripción
1900	Primer Censo de población del s. XX, que establece que el 85% de la población es analfabeta.
	La nueva administración liberal determina la reorganización educativa como máxima responsabilidad del Estado.
1901	Ley del 6 de febrero de “nacionalización” de la enseñanza.
1903	Se plantea la uniformidad de la enseñanza en todos los niveles y regiones.
1904	Se conforma la delegación pedagógica boliviana presidida por Daniel Sánchez Bustamante para para la planificación de la reforma educativa en el país.
1905	Plan de estudios y de enseñanza primaria.
	Ley de jubilación para los trabajadores del magisterio.
	Creación de la Escuela Práctica de Minería.
	Plan de estudios y de enseñanza primaria.
1906	Ley que establece las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas.
	Se crea el primer Liceo para la enseñanza femenina en la ciudad de La Paz.
1907	Promulgación del servicio militar obligatorio.
	Fundación del colegio metodista en la ciudad de La Paz, que abre paso a otras instituciones religiosas, aparte de la Iglesia Católica, se involucren en la educación.
	Fundación de las Escuelas de Cristo, pionera en la educación indígena boliviana.
	Creación del Conservatorio Nacional de Música.
1908	Decreto del 28 de diciembre: Plan General de Educación, que sienta las bases de la reforma educativa liberal.
1909	Fundación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores en la ciudad de Sucre. Dirigida por el belga Georges Rouma.
	Creación de la Escuela Nacional de Comercio en la ciudad de La Paz.
	Sanción de la Ley de Propiedad Intelectual.

Año	Descripción
1910	El escritor Franz Tamayo realiza una serie de críticas a la reforma educativa que será conocidas como el texto "Creación de la pedagogía nacional". Estas fueron respondidas por parte del secretario de Educación Felipe Segundo Guzmán, generando un debate sobre las características y funciones del sistema educativo nacional.
	Creación de liceos femeninos en las ciudades de Sucre y Cochabamba.
1911	Fundación de la escuela de preceptores indígenas en el barrio de Sopocachi de la ciudad de La Paz. Sin embargo, la escuela no fue sostenible por falta de personal y de presupuesto.
1913	Expulsión del Fray José Zampa, fundador de las Escuelas de Cristo, arguyendo su inclinación de carácter socialista.
1914	Se inician las gestiones de caciques apoderados la gestión de escuelas indígenas ante las autoridades del gobierno.
	Creación de la Dirección General de Educación.
1915	Fundación de la Escuela Normal rural de Humala (La Paz) destinada a indígenas aymaras.
1916	Fundación de la Escuela Normal de Colomi (Cochabamba.) destinada a indígenas quechuas.
	Lanzamiento del Plan de Enseñanza de la Escuela de Comercio.
1917	Creación de la Escuela Normal de Maestros de la ciudad de La Paz.
	Creación de la Escuela Normal Rural en Puna (Potosí).
1920	Se clausuran las escuelas normales rurales y se centraliza de la administración de las escuelas públicas al Estado.
1921	Decreto Supremo de 26 de diciembre que dispone la enseñanza técnica en todas las escuelas de capitales de departamento.
1922	Se lleva a cabo un congreso para definir una nueva reforma educativa, sin embargo, este no llega a conclusiones definitivas, llegando a posponerse por tiempo indefinido.
1924	Se instituye el "Día del maestro boliviano" el 6 de junio de cada año.
1925	Conmemoración del Centenario de la Independencia de Bolivia.
	Se organizan los primeros gremios de maestros.
1926	Creación de la Academia Nacional de Bellas Artes.
	Reorganización de la Dirección General de Educación a la cabeza del belga Adhemar Gehain.
	Inicio de la Cruzada Nacional Pro indio con la creación de un Instituto Normal Rural Superior.
1927	Realización del primer Congreso Nacional de estudiantes universitarios de Cochabamba donde se aprobó el primer programa de principios del movimiento estudiantil reformista.
	Primer conflicto salarial del magisterio en contra del gobierno en conjunto a protestas de los estudiantes de colegios secundarios de La Paz inició protestas por retrasos en el pago de los salarios a los maestros. Pese al estado de sitio y a la represión, el gobierno termina accediendo a un empréstito para cubrir las demandas magisteriales.
1928	Primer Congreso constitutivo de la Federación Universitaria Boliviana que entre sus conclusiones se encuentran la aspiración de lograr la autonomía universitaria.
1930	Se aprueba la Autonomía Universitaria, posterior a un plebiscito y ratificada por la Junta Militar de Gobierno.
	Se concedió mediante decreto la Autonomía y el cogobierno docente-estudiantil en la universidad nacional, aunque en primera instancia sólo fue otorgada a las Universidad de Sucre y La Paz.
	Creación de la Universidad Juan Misael Saracho en la ciudad de Tarija.
	Creación del Consejo Nacional de Educación.
1931	Creación de la escuela Ayllu de Warisata.
	Creación de la Escuela Normal para profesores de Educación Física en la ciudad de La Paz.
	Se crea la Fundación Universitaria Patiño para el financiamiento de estudios a personas con que cuenten con aptitudes, pero con bajos recursos económicos.

Año	Descripción
1935	Se concede la autonomía Universitaria a todas las Universidades del país.
1936	El Ministerio de Instrucción, pasa a denominarse Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas.
1938	La Constitución promulgada ese año establece la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos, aunque continúa estableciendo el requisito de saber leer y escribir como parte del ejercicio de la ciudadanía.
	Creación de la Normal rural en la localidad de Santiago de Huata (La Paz).
	Fundación de la escuela indígena de Caiza D en el departamento de Potosí.
	Creación de la Escuela Normal de San Lorenzo en Tarija, que cuenta con una unidad académica en la capital departamental.
1939	Decreto de 30 de agosto que establece la creación de escuelas en las fronteras.
1940	Fundación de la Academia Nacional de Música "Man Césped" de Cochabamba.
1941	Un decreto organizó un Consejo Nacional de Educación que suspendió los núcleos escolares indígenas. Entre ellos, la Escuela Ayllu de Warisata.
	Primer Congreso de Universidades en Sucre que aprueba su Estatuto Orgánico y se aprueba un proyecto de escuela única.
	Creación de la Escuela Normal Rural del Oriente en la localidad de Portachuelo (Santa Cruz).
1942	Se dispone la enseñanza de la religión Católica con carácter obligatorio.
1946	Creación del Instituto Medio de Educación Musical "Mario Estenssoro de Tarija.
1947	La reforma a la constitución reconoce a los ciudadanos el derecho de recibir educación.
1948	Creación Del Instituto Superior de Artes Plásticas de la ciudad de Cochabamba.
	Se crea el Instituto de Formación Musical y el Instituto Superior de Bellas Artes de la ciudad de Oruro.
1950	Segundo censo de población que se lleva a cabo en el siglo, que establece que el grado de analfabetismo llega al 70,5% de la población.
	Se funda la escuela de Ingenieros Mariscal Antonio José de Sucre (Hoy Escuela Militar de Ingeniería).
1951	Creación de la Escuela de Danza del Ballet Oficial.

Tercera época 1952-1994

Año	Descripción
1952	La Junta Militar al mando de Hugo Ballivián Rojas promulga el Código de la Educación Nacional, que tuvo poca duración por la Revolución Nacional.
1953	Creación de la Comisión Nacional de Reforma Educativa, que antecede a la elaboración del Código de Educación.
1955	Código de la Educación Boliviana.
	Declaratoria de la Educación como un derecho universal de todos los habitantes del país.
	Inicios de la educación radiofónica en Bolivia. Fundación de Radio San Gabriel. Emisora destinada a brindar servicios educativos a indígenas aymaras.
1957	Creación de la primera normal industrial de Bolivia y la escuela de artes y oficios en Cochabamba.
	Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación.
1958	Segundo Congreso de Nacional de Universidades Bolivianas. Sucre
	Creación de la escuela normal de maestros técnicos "Mcal. Andrés de Santa Cruz" en la ciudad de La Paz.
1959	Creación de la Escuela Normal en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
	Creación de la Escuela Nacional de Música "Simeón Roncal" de la ciudad de Sucre.
1960	Creación de la Escuela Normal Rural de Riberalta.

Año	Descripción
1961	Nueva Constitución Política del Estado. La misma establece el enseñar como un derecho de ejercicio bajo la vigilancia del Estado; declara la ciudadanía a todos los habitantes sin importar su ocupación, ocupación o renta y establece la enseñanza fiscal como general y gratuita y de ser una alta función del Estado.
	Creación de la escuela normal de Llica en la departamento de Potosí.
	Creación de la Escuela Normal Rural en Villa Serrano Chuquisaca.
1964	Creación de Educación Radiofónica de Bolivia. Red de emisoras de la Iglesia Católica dirigida a la educación de clases populares.
	Producto del Golpe de Estado del 14 de noviembre se suspende la Constitución de 1961 y se pone en vigencia la de 1945.
	Creación de la Normal Rural de Caracollo en el departamento de Oruro. Fundación del Instituto de Educación Integral y Formación Artística "Eduardo Laredo" de la ciudad de Cochabamba.
1966	Creación de la Carrera de Pedagogía (actual Ciencias de la Educación) de la Universidad Mayor de San Andrés
	Ingreso del movimiento de escuelas populares Fé y Alegría a Bolivia
	Inicio de actividades de las radios de Acción Cultural Loyola, destinada a la educación y comunicación de campesinos e indígenas en los Departamentos de Chuquisaca, Potosí y Tarija
	Fundación de la Universidad Católica San Pablo. Creación de la escuela normal Simón Bolívar de Tarabuco (Chuquisaca)
1967	La Constitución promulgada ese año reconoce a la educación como la más alta función estatal y establece la educación primaria como obligatoria.
	Creación del Ministerio de Cultura.
	Creación de la Fundación "Acción un maestro más" dedicada a la promover servicios de salud y educación en comunidades campesinas de 17 provincias del departamento de La Paz. Creación de la Universidad José Ballivián de Trinidad (Beni).
1968	Creación de la Escuela de Aprendizaje Industrial de Oruro.
	Creación del Instituto de Bellas Artes de la ciudad de Tarija.
	Creación del Consejo Supremo de Educación para planificar una reforma al Código de la Educación Boliviana.
1969	Tercer Congreso Nacional de Universidades en La Paz. En que se aprueba el Estatuto de las Universidades Bolivianas y busca la consolidación de la autonomía universitaria.
	Fundación, a iniciativa de la Iglesia Católica, del Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular (INDICEP) en la ciudad de Oruro, entidad dedicada a la educación de clases populares
	Creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y No Formal, dependiente del Ministerio de Educación.
	Reestructuración del Escalafón del personal educativo.
1970	Primer Congreso Pedagógico Nacional.
	Firma del Convenio de Educación Andrés Bello.
	Creación de la Comisión Episcopal de Educación, dedicada a varios proyectos educativos enfocados a la educación técnica, el mejoramiento docente y la educación no formal
	Fundación del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA). Creación de la Escuela Nacional de Folklore "Mauro Nuñez Cáceres".
1971	Cierre de las Universidades producto del golpe de Estado de Hugo Bánzer. Creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CENES) y suspensión de la Autonomía Universitaria.
	Creación de la Escuela Normal de Chayanta (Potosí).
	Creación de la Escuela Normal de la ciudad de Trinidad (Beni).

Año	Descripción
1972	Ley de Universidades.
	Con apoyo de la Comisión Episcopal de Educación, surgen los equipos móviles de Educación Integral Rural en las poblaciones ribereñas de Beni y Pando.
1973	Fundación de la Normal “Ángel Mendoza Justiniano” de la ciudad de Oruro.
	Creación de la Escuela de Artes “Bachillerato Melchor Pérez de Holguín” de la ciudad Potosí
	Ley de la Educación Boliviana.
1975	Conmemoración del sesquicentenario de la independencia de Bolivia.
	Creación de la Biblioteca del Sesquicentenario de Bolivia para recupera textos monográficos de la historia boliviana (20 tomos).
	Creación de la Colonia Pirají basada en el modelo de Makarenko dirigida a adolescentes de estratos populares
	Creación de la Escuela Nacional de Música “Luis Felipe Arce” en la ciudad de La Paz.
1976	Creación de Instituto Boliviano de Cultura.
	Tercer Censo de Población que establece un nivel de analfabetismo del 38% de la población del país.
	Nacimiento del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas CEBIAE, enfocada en la Educación Escolar y Alternativa, además de la investigación de temas educativos
	Creación del Instituto Politécnico Tomás Katari en Potosí dirigido a la educación del campesinado y los trabajadores mineros.
1977	Creación del instituto Superior de Berllas Artes en la ciudad de Santa Cruz.
1978	Congreso Nacional de Universidades en Cochabamba. Aprueba el Acta de Constitución de la Universidad Boliviana.
	Manifiesto de Murupilar (Prov. Pacajes, departamento de La Paz), inspirado en el manifiesto aymara de Tiwanaku 1973, por parte de campesinos de la provincia que critica al sistema educativo y reclama el derecho a una educación propia inspirada en sus raíces culturales.
	Creación del Centro de Educación Técnica Humanista Agropecuaria (CETHA), Túpac Katari en la Comunidad e Qurpa en el Altiplano de La Paz.
	Se crea la Escuela Nacional de Flocklore de la ciudad de Oruro.
	Se funda la Escuela de Artes Plásticxas de Copchabamaba.
1979	Declaración del “Año de la Educación Boliviana” y convocatoria al Segundo Congreso Nacional.
	Se funda el Centro de Cultura Popular (CCP), obra de los Padres Oblatos de María Auxiliadora en la zona de Achachicala de la ciudad de La Paz. Enfocada en la capacitación y organización actores barriales, principalmente mujeres, en la gestión de desarrollo y poder local
	Segundo Congreso Pedagógico Nacional.
1980	Inicio del trabajo de Educación Comunitaria y Radiofónica (ECORA) en las localidades de Batallar, Copacabana y Santiago de Huata. Sin embargo, suspende sus actividades por el Golpe de Luis García Meza.
	Creación de la Escuela Nacional de Música “Eduardo Caba” de la ciudad de Potosí.
	La dictadura de Luis García Meza establece la Comisión de Estudio y Reordenamiento de la Educación Integrada con el fin de plantear reformas a la educación nacional.
1981	ECORA se reactiva y cambia su denominación a Centro de Educación Popular “Qhana” e inicia labores en la zona de Sud Yungas en La Paz.
1982	Se crea el Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura (CENPROTAC) como una organización no gubernamental de educación popular.
1983	Creación del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que inició el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
	Se crea en la ciudad de El Alto el Centro de la Promoción de la mujer “Gregoria Apaza” con el fin de dar paso a acciones de empoderamiento y memoria de mujeres indígenas.
	Se crea la Academia de Bellas Artes “Alfredo Domínguez” en la localidad de Tupiza (Potosí).

Año	Descripción
1984	Creación del Instituto Folclórico departamental de Santa Cruz.
	Creación de la Universidad Técnica de Pando.
1985	Se crea el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) dependiente de la Compañía de Jesús enfocada en poblaciones vulnerables en el acceso a la salud y la educación.
	Creación de la escuela Normal Superior "Eduardo Avaroa" en la ciudad de Potosí.
1986	Fundación del Centro Arakuarenda un centro de formación especializado en la capacitación rural del Chaco Cruceño, en la localidad de Charagua (Santa Cruz).
	Llegada de la Asociación Alemana para la formación de adultos a Bolivia que brinda una serie de programas relacionada a la educación para adultos.
	Presentación del primer anteproyecto de ley de reforma educativa.
1987	Establecimiento de las primeras Unidades Académicas Campesinas (UAC's) promovidas por la Universidad Católica Boliviana.
	Segundo anteproyecto de reforma educativa conocido como el "Libro Blanco de la Educación".
1988	Primer Congreso Nacional de la Educación de la que surge el Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana.
	Libro Rosado de la Educación que establece un diagnóstico de la situación del sistema educativo.
1989	Séptimo Congreso Nacional de Universidades en Santa Cruz.
1990	Fundación de la Escuela de Música Folclórica "Miguel Ángel Balda" en la ciudad de Sucre.
1991	Ley del Cine Boliviano.
1992	Congreso Nacional de Educación entre el Ministerio de Educación y la Central Obrera Boliviana con el objetivo de transformar el sistema educativo.
	Creación del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE).
1993	Creación de la Escuela "Orquesta Juvenil" de Tarija.

Cuarta Época 1994-2010

Año	Descripción
1994	Ley de Reforma Educativa.
	Octavo Congreso de Universidades Potosí.
	Se delegan la administración de normales a las universidades públicas.
	Creación del Centro de Apoyo Educativo Machaqa en la localidad de Jesús de Machaqa de la provincia Ingavi, enfocada en la formación de maestros rurales.
	Ley 1585 de Reforma Constitucional. Establece al Estado boliviano como multicultural y pluricultural.
	Establecimiento del Programa Guaraní de Formación Docente con sede en Camiri (Santa Cruz.) que actualmente es la Escuela de Formación de Maestros del Chaco.
1995	Ley de Descentralización Administrativa.
	Creación de los Servicios Departamentales y Distritales de Educación.
	Creación del Sistema de Medición del Calidad de Educación (SIMECAL).
	Creación Del Instituto de Formación Integral Coro y Orquesta de Urubciha (Santa Cruz).
1997	Conferencia Nacional de Educación Alternativa.
1999	Se otorga la administración de las principales normales a las Universidades.
	Noveno Congreso Nacional de Universidades en Trinidad (Beni).
	Creación del Instituto Superior de Música Y Turismo de San Ignacio de Moxos.
2001	Censo de Población y Vivienda. El 13 % de la población es analfabeta.

Año	Descripción
2003	Décimo Congreso de Universidades Pando.
	Creación de la Escuela Normal de Puerto Rico (Pando) que cuenta con una unidad académica en la capital departamental.
2004	Segunda Conferencia Nacional de Educación Alternativa.
2005	Creación de la Escuela Normal "Villa Aroma" en Sica Sica (La Paz).
	Creación de la Escuela Normal Multiétnica de Concepción (Santa Cruz).
2006	Suspensión de la Ley de Reforma Educativa.
	Creación del bono "Juancito Pinto".
	Congreso Nacional de Educación que será un antecedente para la confección de una nueva reforma educativa.
	Creación del Instituto Normal Superior, Tecnológico y Humanístico en la ciudad de El Alto.
2007	Programa de Alfabetización "Yo sí puedo".
	Creación de la Normal de Maestros "Simón Rodríguez" cuya sede es en Quillacollo, contando con una sede académica en la capital departamental de Cochabamba.
2008	Conclusión del Programa de Alfabetización "Yo sí puedo" que declara a Bolivia como un territorio "libre de analfabetismo".
	Creación de la Universidades Indígenas.
2009	Nueva Constitución Política del Estado: Establece a la educación como la función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado que tiene la obligación de sostener, garantizar y gestionar la misma; establece la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato y la gratuidad de la educación en todos los niveles.
	Décimo primer Congreso Nacional de Universidades Oruro.
	Creación de la Escuela Boliviana Intercultural de Música en la ciudad de Oruro.

Quinta época, 2010-presente

Año	Descripción
2010	Ley de Educación "Avelino Siñani- Elizardo Pérez".
	Creación del Sistema Educativo Plurinacional.
	Creación del Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE).
2011	Se crea el Instituto de Formación Musical en Chulumani (La Paz).
	Implantación del Nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional.
2012	Censo de Población y Vivienda que determina un 94% de población alfabetizada en el país.
2016	Creación de la Escuela de Música y el Instituto Beniano de Bellas Artes y la Escuela Nacional de Artes Plásticas "Gil Coimbra Ojopi".
2019	El gobierno transitorio de Jeanine Añez abre la posibilidad de reformar la Ley Educativa.
2020	Pandemia de Covid-19. Suspensión total de actividades educativas en todos los niveles en el marco de la aplicación de cuarentena en todo el territorio nacional. Este periodo es también conocido como el de "apagón educativo".
	El gobierno declara la clausura anticipada del año escolar.
2021	Se declara el "Año de la recuperación del Derecho a la Educación."
2023	Implantación del nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

Autores

ELIANA ARAUCO LEMAITRE

Estudió Sociología en la Universidad Mayor de San Andrés - UMSA) en La Paz, Bolivia y cuenta con Post Grado del Instituto de Altos Estudios para América Latina de la Universidad de París III - Sorbonne Nouvelle, Francia. Ha desarrollado cursos de especialización en el enfoque de competencias laborales y formación técnica profesional para mejorar la productividad, el crecimiento y empleabilidad de jóvenes en el Centro de Formación de la OIT en Turín, Italia; en mejoramiento de la calidad y equidad de las políticas de formación, con CINTERFOR/OIT; en liderazgo de equipos de alto desempeño con SINAPSIS SRL. /Universidad de la Salle y en enfoque de desarrollo de mercados con The Springfield Centre for Bussines in Development. Tiene más de 25 años de experiencia en gerencia y orientación estratégica de programas sociales, educativos y de formación técnica profesional con enfoque orientado a resultados. Trabajó como consultora de organismos internacionales y desempeñó funciones en la Fundación para el desarrollo de la Ecología FUNDECO, en el Ministerio de Educación de Bolivia, en la Fundación INFOCAL. Dirigió el Proyecto Formación Técnica Profesional de la Cooperación Suiza desde 2006 hasta 2017. Desde el 2018, es parte del equipo de la Fundación Educación para el Desarrollo FAUTAPO en La Paz, Bolivia. Es coautora de publicaciones relacionadas con Educación Superior (CINDA), Certificación de Competencias y Homologación de Titulaciones (CAN), Respuesta de los servicios de salud para atender la Violencia contra la Mujer (CEPAL).

ALETHEA-GABRIELA CANDIA

Maestra en Población y Desarrollo, Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales sede México.

LUIS FERNANDO CARRIÓN JUSTINIANO

Educador e investigador boliviano. Licenciatura en Filosofía (Roma, Italia), Licenciatura en Administración Educativa (Tarija, Bolivia), Especialidad en Planificación y Formulación de Políticas Educativas (Buenos Aires, Argentina), Maestría en Ciencias de la Educación Superior (Tarija, Bolivia), Doctorante en Educación Superior CEPIES UMSA (La Paz, Bolivia).

ZOHAR DURAN DE CASTRO

Estudio en la Universidad Boliviana de Informática. Licenciada en Psicología. Es Investigadora y especialista en temas educativos, Educación especial y Alternativa. Psicóloga Educativa, especialista en trabajos con niñas, niños y adolescentes con diferentes discapacidades, trastornos del neurodesarrollo y dificultades específicas de aprendizaje, posee una Maestría en Educación Especial e Inclusiva en el Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP) de España, y realiza investigaciones vinculadas con la psicología infantil, neurodesarrollo y psicología educativa.

MARIO GALINDO SOZA

Ph.D. en Ciencias Económicas y Administrativas. Ph.D. en Ciencias Políticas y RRII. Director de CEBEM. Docente universitario. UMSA/New School for Social Research, New York. UNIVALLE/Carlos III Madrid/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

KATHLEN LIZÁRRAGA ZAMORA

Licenciada en economía de la UMRPSFXCH y doctora en economía por la Universidad Westfálica de Münster, Alemania como becaria de la Fundación Konrad Adenauer. Cursos de maestría en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo (Universidad de Saarland). Áreas de trabajo e investigación: educación y desarrollo, economía institucional y desarrollo productivo. En 2001 publicó el libro “Economía y Universidad Pública” donde se analiza la contribución de la Universidad Pública al crecimiento y desarrollo en Bolivia en base a la teoría del crecimiento endógeno. En 2011 el libro “Educación Técnica y Producción en Bolivia” y varios trabajos sobre descentralización en educación, retornos de la educación, grupos de poder, etc. Con el PNUD fue Coordinadora de los documentos



de Líneas de Base Productivas para los departamentos de La Paz y Cochabamba. Es miembro del grupo de expertos para Latinoamérica en FTP y consultora de varios organismos internacionales. Profesora titular de la maestría y el doctorado en “Ciencias de la Gestión” en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de República Dominicana entre 2005 y 2007 y profesora de maestrías con la Universidad Virtual de Chile. En Bolivia profesora invitada en varias universidades y diferentes materias: NUR, UniValle, UPB, Universidad Andina, profesora invitada del CIDES y de la Universidad de San Andrés. Actualmente se desempeña como evaluadora internacional independiente e investigadora en economía ambiental.

DANIEL E. MORENO MORALES

Sociólogo boliviano con un Ph.D. en ciencia política por Vanderbilt University. Investigador en Ciudadanía, Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública (www.ciudadaniabolivia.org), donde fue director ejecutivo entre 2014 y 2020. Experto en estudios de opinión pública por medio de encuestas y en la realización de diálogos digitales con el apoyo de inteligencia artificial. Gerente ejecutivo de DATACCION SRL (www.dataccion.com.bo) y representante en Bolivia de la Asociación Mundial de Estudios de Opinión Pública (WAPOR). Ha coordinado la realización de algunos de los estudios sobre cultura política y valores sociales más importantes internacionalmente en su aplicación en Bolivia, entre ellos la Encuesta Mundial de Valores y las encuestas del Barómetro de las Américas del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP). Entre sus temas de interés están la legitimidad ciudadana, las actitudes hacia el medio ambiente, las identidades y su relación con la política, los valores sociales y los derechos de niños y adolescentes, sobre los que ha publicado en Bolivia y fuera del país.

SAZCHA-MARCELO OLIVERA

Doctor en Economía con especialidad en economía de los recursos naturales y desarrollo sustentable UNAM. Universidad Autónoma Metropolitana de México

CARMEN TERCEROS

Dra. en Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, DF, con estancia académica en la Universidad de California en Los Angeles. Se desempeña como consultora independiente.

LUDWING ERNESTO TORRES CARRASCO

Doctor en Economía, Ph.D. Postdoctorado en Análisis integral de datos-Centro Internacional de Estudios Avanzados/Postdoctorado en Filosofía de la Ciencia; Universidad de Salamanca/Doctorado-Universidad de Bremen/Doctorado, programa DES-Doctorado en Economía Social-Centro de Estudios Políticos y Sociales de España/Maestría en Econometría-Universidad Católica/ Maestría en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo-Universidad Andina Simón Bolívar. Especialista en manejo integral de datos. Docente universitario e investigador senior de organismos nacionales e internacionales.

ALVARO VALVERDE

Ingeniero en Ecología. Doctor en Ciencias Humanísticas por la Universidad de Oviedo, España. Docente Investigador en Prospectiva Científica e investigación Integral en Programas de Post Grado de Universidades Nacionales y Extranjeras. Ha sido Secretario Permanente de la Comisión Nacional Boliviana para la UNESCO, Secretario Nacional del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural para Bolivia. Coordinador de la Comisión Interamericana de Educación de la OEA para Bolivia.

IVÁN OMAR VELÁSQUEZ-CASTELLANOS

Economista y Administrador de Empresas. Realizó su Postdoctorado en economía el marco del Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina con sede en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin (Fu Berlín), Alemania. Realizó una visita postdoctoral en la Pontificia Universidad Católica de Lima (PUCP). Obtuvo su Doctorado en Economía (Ph.D.) en la Georg-August-Universität Göttingen en Alemania, es Investigador Senior del Centro de Investigación del Desarrollo (Zentrum Für Entwicklungs Forschung, ZEF) dependiente de la Universidad de Bonn en Alemania: Rheinische Friedrich-Wilhelm Universitaet. Fue Coordinador y Director Ejecutivo de la Cámara de Exportadores (CAMEX) y Representante del Sector Privado Exportador. En la actualidad es Coordinador en la Oficina Bolivia de la Konrad Adenauer Stiftung (KAS) y en el ámbito académico es Profesor de Historia Económica Nacional y Teoría del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).



MARIO YAPU

Posdoctorando en el Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Red de Universidad de Manizales (CO), Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo (BR), Colegio de la Frontera Norte (MX), FLACSO-Argentina, auspiciado por CLACSO. Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina-UCL (Bélgica). Profesor y miembro de la Comisión Doctoral del CEPI (Centro de Estudios de Posgrado e Investigación) de la Universidad San Francisco Xavier (USFX). Línea de investigación: Educación superior, educación técnica y profesionales, políticas educativas y curriculares, problemas epistemológicos de investigación. Últimas publicaciones: “Agenda de investigación sobre educación 2021-2030”. En: *Agenda de investigación sobre temas estratégicos para Bolivia: 2021-2030*. La Paz: PIEB, 2021, pp. 733-833; “Jóvenes universitarios, nuevas tecnologías y desigualdad”. *Ciencia y Cultura*, 2021, N° 46, pp. 11-38 (junio). La Paz, UCB (en coautoría); “Aproximación a la institucionalización de la sociología en Bolivia. Un estudio sobre el Instituto de Sociología Boliviana (Isbo)”. *Revista Colombiana de Sociología*, 2019, 42(2), 113-134 (en coautoría).

La educación es uno de los factores más importantes para el desarrollo de un país. Si la calidad de la educación es óptima, mejora el desarrollo humano e impacta positivamente en el crecimiento económico. En Bolivia, pese a la importante inversión en infraestructura, las disminuciones de la tasa de mortalidad, del analfabetismo en adultos y las reformas educativas implementadas en las últimas décadas, los avances en el desarrollo humano en el siglo XX y XXI han sido paradójicamente modestos.

Innumerables estudios han mostrado que los avances en educación y desarrollo humano, mejoran positivamente el bienestar de la población, en especial de la gente pobre de escasos recursos. La educación de las mujeres, en particular de las que viven en el área rural, mejora su capacidad para aumentar sus ingresos, mejora su salud reproductiva, aumenta la probabilidad de tener hijos sanos, reduce la mortalidad materna e infantil y beneficia al bienestar del hogar. La educación permite a la gente poder administrar mejor los recursos escasos, familias educadas tienen un menor número de hijos. Una mejor educación permite proteger el medio ambiente para hacerlo sostenible. En la esfera de los derechos, la educación permite que la gente conozca mejor sus derechos y obligaciones, lo que permite ejercerlos plenamente y expresar sus necesidades.

La oficina Bolivia de la Fundación Konrad Adenauer (KAS), presenta en esta oportunidad el sexto aporte de la serie “Colección Bicentenario”, que analiza dos siglos de Bolivia desde su fundación en 1825 al presente, a partir de diferentes miradas y perspectivas. En esta versión nos enfocamos a analizar una variable clave para el desarrollo como lo es la “Educación”, por lo que el libro es titulado: El estado de la Educación en el Estado. Realidad de la educación en Bolivia (1825-2022). Este libro está dividido en tres secciones de análisis, primero se evalúa la educación sus reformas y sus datos históricos. Segundo las políticas públicas de la educación y su financiamiento y finalmente, se estudian algunos tópicos de educación vinculados al rol de los jóvenes, empleo, pandemia y medio ambiente.

La KAS presenta esta publicación en el 6 de junio del 2023, en el Día del Maestro en Bolivia que fue establecido mediante un Decreto Supremo bajo el gobierno del presidente Bautista Saavedra el 24 de mayo de 1924. Todos los años es conmemorado el 6 de junio, en homenaje al maestro Modesto Omiste Tinajeros quien nació un 6 de junio de 1840 en la ciudad de Potosí, considerado como el “padre de la educación de Bolivia”, quien fue el encargado de mejorar la educación de los niños creando escuelas y mejorando la calidad docente. Esperamos que esta publicación sirva de insumo para comprender a la educación y la política educativa en Bolivia.

Colección
Bicentenario
Bolivia 1825
2025
