

**“UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS”
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
CARRERA DE DERECHO
PETAENG**



TRABAJO DIRIGIDO

**LA INADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ASIGNACIÓN DE ÍTEMS DEL
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN REGULAR EN EL ÁREA URBANO Y
RURAL**

(Para optar el título Académico de licenciatura en Derecho)

Postulante: Machicado Zonco Edgar Marco

Tutora: Dra. Borelli Geldrez Diana Imperio

**La Paz-Bolivia
Noviembre, 2015**

***LA INADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ASIGNACIÓN
DE ÍTEMS DEL MAGISTERIO EN EDUCACIÓN
REGULAR EN EL ÁREA URBANO Y RURAL***

Dedicatoria

Con gratitud y respeto dedico el presente trabajo, a mi familia Emanuel Marco, Cristhian Marco, Josefina, a mis padres y hermanos por su apoyo incondicional. A los docentes de la Universidad Mayor de San Andrés, carrera de derecho, quienes contribuyeron con amplia sapiencia en materia educativa y jurídica.

Agradecimientos

A, la memoria de mis padres: Margarita y Mariano

A, la Universidad Mayor de San Andrés Carrera de Derecho por permitirme realizar un ideal.

A, la Dra. Borelli Geldres Diana, por su idoneidad en su noble tarea de enseñar.

A mi familia por brindarme un apoyo incondicional.

Abreviaturas

(TEAS). Tasas específicas de asistencia en adolescentes con edad de asistir a la educación secundaria (TEAS): es el cociente entre las personas que asisten al nivel primario o secundario con la edad pertinente al nivel secundario y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

TNAS: Tasas netas de asistencia secundaria (TNAS): es el cociente entre las personas que asisten al nivel secundario con la edad pertinente a ese nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

TNAP: Tasas netas de asistencia primaria (TNAP): es el cociente entre las personas que asisten al nivel primario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

LA INADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ASIGNACIÓN DE ÍTEMS DEL MAGISTERIO EN EDUCACIÓN REGULAR EN EL ÁREA URBANO Y RURAL

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	
DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS.....	II
	Págs.
ÍNDICE.....	III
Resumen	VI
Diseño de la Investigación	1
1. Título	1
2. Justificación del Tema	1
3. Delimitación	2
a) Delimitación Temática	2
b) Delimitación Espacial.....	2
c) Delimitación Temporal	2
4. Marco de Referencia.....	3
a) Marco teórico	3
b) Marco Histórico.....	4
c) Marco Conceptual.....	9
d) Marco Jurídico	9
5. Identificación del Problema.....	10
6. Objetivos de la Investigación	11
a) Objetivo General.....	11
b) Objetivos Específicos	11
7. Métodos	12
8. Técnicas de investigación	12

LA INADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ASIGNACIÓN DE ÍTEMS DEL MAGISTERIO EN EDUCACIÓN REGULAR EN EL ÁREA URBANO Y RURAL

1. Breves antecedentes; educación urbana vs rural	13
2. La condición actual del docente en Bolivia, según su formación, situación y status	15
2. 1. Formación inicial: formación docente antes de la reforma educativa. ley: 07 julio 1994	15
2. 2. Descripción de la formación del magisterio.....	17
3. Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos, una aproximación general que demuestra la importancia de las distancias en kilómetros	20
3. 1. Los ingresos de los docentes y los determinantes de esta variación	20
4. La escuela Rural y Urbana algo más que Kilómetros	
4. 1. Profesorado de las escuelas rurales.....	
5. Disparidades urbanas y rurales en la educación en Latinoamérica	
5. 1. Áreas urbanas	
5. 2. Áreas rurales.....	
5. 3. Expansión en la asistencia y disminución de las disparidades	
5. 3. 1. Disparidades en las formas de crecimiento	
6. Incorrecta distribución y asignación de ítem en Bolivia en el departamento de La Paz; distritos El Alto 1 y Caranavi	
6. 1. Urbanos piden nivelar salarios	
6. 2. Establecimientos de acuerdo a jurisdicción	
6. 3. Diferencias entre la escuela Rural y Urbana	
6. 4. Aspectos que comparten	
7. Escuelas rurales en el área urbana de La Paz-El Alto.....	
8. Efectos de la inadecuada distribución de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural.....	
8. 1. Maestros urbanos se tapian por salarios en Bolivia	

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Resumen

El trabajo monográfico que presentamos consiste en determinar la inadecuada distribución y asignación de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural. Esta investigación es relevante: en ella se desarrolla la desproporcionalidad económica que el maestro percibe en su salario mensual como producto de la inadecuada asignación de ítem tanto urbano como rural. Apoyándonos en los conceptos generales de administración científica, normas administrativa en educación regular en la distribución y asignación de ítems en el área urbano y rural. La designación de ítems urbanos y rurales se hace en función al crecimiento demográfico en la actualidad y la distribución y asignación de ítems en función a la prestación de servicios laborales de maestros/as en áreas dispersas.

El salario docente obedece a cuatro factores; la formación, el cargo, la categoría y el lugar de trabajo, este último refleja que en las ciudades existen “unidades educativas rurales”, en muchos casos muy alejadas, existen unidades educativas urbanas. Por lo que el factor de lugar de trabajo responde más bien a la clasificación de unidades educativas urbanas y rurales y no así a un espacio geográfico, área urbana y área rural.

Esta situación legal y técnica del tratamiento salarial en el magisterio nos llama a la reflexión para atender a las necesidades de todos los profesionales de la educación. El D.S. 23968 hace una propuesta de un índice de salario diferenciado en tres grupos: ciudades con más de 50.000 habitantes, ciudades con más de 10.000 y menos de 50.000 habitantes, y poblaciones y comunidades con menos de 10.000 habitantes, haciendo énfasis en el pago adicional a quienes trabajen en las ciudades del segundo grupo con un incremento del 10% al salario básico y mayor aún a quienes lo hagan en las poblaciones del tercero con un incremento de 20%.

“La inadecuada distribución y asignación de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural”

Diseño de la investigación

1. Título del tema

La presente monografía está enfocada en la mala distribución de los ítems en el magisterio fiscal, específicamente la desproporcionalidad económica sobre el salario mensual que recibe el maestro como producto de la asignación de ítem en el área urbana y área rural.

“La inadecuada distribución y asignación de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural”

2. Justificación

Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita integral e intercultural, sin discriminación así como lo manda el Art 17 de la Constitución Política del Estado (CPE). Es importante conocer e identificar los problemas que se presentan en el ámbito educativo, por ser el pilar fundamental para el desarrollo integral del país.

La sociedad vive cambios acelerados y estructurales; entre sus cambios acelerados esta el crecimiento demográfico. Para equipararse a los cambios globales que rige la economía mundial se debe contar con una continuas actualización de la norma y de las políticas públicas, entre estos están incluidos los referidos a la legislación de la justicia y la educación; dentro de esta última se proponen nuevas formas de aprendizaje que no es entendida en toda su

complejidad y aplicación, traduciéndose en la práctica tradicional en desmedro de mejorar el servicio educativo, por esto es necesario proponer soluciones a problemas que se arrastran desde hace muchos años.

El presente trabajo de monografía analiza la mala distribución de ítems a causa de la desactualización de la norma en materia educativa en cumplimiento de las normativas establecidas por ley. La asignación de Ítems en el magisterio obedece fundamentalmente a los principios de transparencia y proporcionalidad en función al ordenamiento territorial y normativo vigente en el país.

3. Delimitación

a) Delimitación temática

La temática propuesta se desarrolla en el campo jurídico-educativo, en la cual se desarrollara la forma inadecuada de designación de los ítems en la ciudad de La Paz, y sus repercusiones en otros departamentos de Bolivia.

b) Delimitación espacial

El presente estudio monográfico se efectuó en dos distritos educativos del departamento de La Paz; distritos educativos de Caranavi y El Alto 1.

c). Delimitación temporal

La investigación permite analizar y acceder a documentación referencial de las gestiones 2014 y 1 semestre del 2015, se espera contar con documentación clara y concreta que se pueda cuantificar en números para su mayor comprensión.

4. Marco referencial

a) Marco teórico

La orientación teórica del presente trabajo de investigación se basa en el enfoque del POSITIVISMO JURIDICO, cuya filosofía reúne y direcciona la observación empírica de los hechos mediante los sentidos. El estudio analiza desde sus dos grandes ramas el POSITIVISMO ANALITICO y el SOCIOLOGICO, el primero se ocupa del análisis e interpretación de las reglas jurídicas positivas establecidas por el Estado y toma como método el escoger un orden jurídico dado y lo analiza en búsqueda de su claridad, coherencia lógica y sistemática, utilizando métodos comparativos. Y el segundo trata de investigar, analizar y conocer las diversas fuerzas o factores sociales que subyacen y ejercen una influencia en el desarrollo del Derecho, sosteniendo que el Derecho no es estático más bien tiene un flujo de cambio constate, así como cambian las condiciones sociales a las que debe su existencia.

La educación en Bolivia ha experimentado cambios muy acelerados en las últimas décadas, la remuneración económica en el salario del maestro/a está ligado en función a la carga horaria, categoría, derecho de zona y derecho de frontera respectivamente, La educación en Bolivia está constituida por la educación urbana y rural su existencia se presenta una después de la otra, la primera está designada en las zonas urbanas de Bolivia y la otra se contextúa en los espacios rurales de Bolivia, la distribución y la asignación de ítems está constituido en función a estas dos áreas tipificadas, los ítems rurales tienen una ventaja económica del 20% con relación a los ítems urbanos, el fundamento de este hecho radica en que el maestro/a designado con este ítems tiene que trasladarse hasta los lugares distantes incluso en muchos casos estos lugares no cuentan con servicios básicos, este gasto económico adicional es la que invierte el maestro rural, por lo que percibe del estado el 20% adicional con relación al maestro con

ítem urbano que no ocasiona estos gastos por encontrarse en lugares urbanos que cuentan con los servicios básicos establecidos.

Cabe mencionar que esta fundamentación sufre una violencia injustificada, ósea que la norma administrativa en la distribución y asignación de ítems en el magisterio no se cumple en su conformidad la evidencia es clara ¿Por qué existen ítems urbanos en áreas que corresponden al servicio rural? Y por otro lado ¿Porque existen ítems rurales en áreas que son urbanas? Estas dos interrogantes son el punto de análisis en el presente trabajo investigativo.

b) Marco histórico

El trabajo investigativo se describe cronológicamente la historia crítica de la educación boliviana desde la época del incario hasta la promulgación de la Nueva Ley Educativa "Avelino Siñani - ElizardoPerez" el año 2010.

- **Época incario y comunitario**

La educación incaica se dio en torno a tres ejes fundamentales:

- ✓ AMA SUA, no seas ladrón
- ✓ AMA LLULLA, no seas mentiroso
- ✓ AMA KJELLA, no seas flojo

Estas normas fueron los valores insustituibles de nuestros antepasados, la comunidad obedecía y eran modelos de conducta.

Los Abuelos eran los encargados de la enseñanza de la niñez y juventud, se les considera como eran los sabios de la comunidad por su experiencia. Para las mujeres existía la casa de las escogidas o «Ajllawaci». Que aprendían labores

domesticas y prácticas de artesanía, tejidos. Yachaywasi era la escuela para la juventud, aquí instruían en el RUMASINI, (enseñanza oral), aprendizaje religioso, aprendían conocimientos importantes de gobierno - administración y finalmente se adiestraban en el arte militar y conocimientos de historia.

- **Época colonial racista**

El monopolio de la instrucción estaba en manos de la Iglesia Católica. El modelo educativo en la colonia era el memorístico. La ideología dominante llevaba implícita la exaltación de los valores hispánicos coloniales y el desprecio por lo indígena y el trabajo manual. Se expresaba la supremacía del criollo en la jerarquía social y el desplazamiento del indígena a una degradante condición social y humana. El racismo fue el componente fundamental de la ideología conservadora colonial.

- **1825 época republicana**

No existe en los primeros años de la república la instrucción primaria como tal, no existe una sola imprenta en el país. Se produce un desplazamiento del Poder Colonial a las élites post-coloniales, pero manteniendo intacta la formación social colonial. Iniciándose todo un "proyecto de sociedad" que excluía totalmente a los sectores populares.

El más firme intento de romper el horizonte colonial mediante la educación popular es la obra de Simón Rodríguez, quien fue maestro de Simón Bolívar; intenta universalizar la educación, extenderla a todos los sectores sociales; estas y otras ideas están implícitas en el Primer Estatuto Educativo (Modelo Liberal Libertario) diseñado por Don Simón Rodríguez, en su condición de primer Director General de Educación en Bolivia.

- **1841 escuelas para unos cuantos**

El país cuenta con 60 escuelas primarias, todas destinadas a la élite y concentradas en la ciudad, con una población escolar de 4.000 niños que aprendían: lectura, escritura, gramática y literatura. Están marginados de la educación la mujer y los indígenas.

- **1931 WARISATA**

Surge la Escuela Ayllu de Warisata, creada en conjunto por un funcionario de educación del gobierno boliviano -Elizardo Pérez- y Avelino Siñani como representante de la comunidad de Warisata. Porque en realidad, Siñani fue la voz a través de la cual la comunidad indígena expresó su deseo de organizarse y alfabetizarse. Warisata nació un 2 de agosto como escuela rural indígena, financiada en parte con recursos del estado pero con la mano de obra, ideas e iniciativas de la propia comunidad. 150 niños/as y cuatro profesores comenzaron el proyecto.

La educación se realizaba en forma bilingüe (aymara-español) por una parte, a través de talleres productivos que buscaban tanto producir aquello necesario para sustentarse (alimentos, viviendas, herramientas) como para vender o intercambiar en trueque con las comunidades aledañas.

La educación en Warisata se basó en la reciprocidad, la solidaridad y el modelo de comunidad que vive en relación productiva pero sustentable con la naturaleza.

- **1994 LEY 1565**

Se promulga la ley 1565 de la Reforma educativa, en ella se dispone la incorporación de un enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, que no se cumplió. La reforma educativa neoliberal no solo se implementó en Bolivia sino en

toda América Latina planteadas desde las instancias de poder internacional y nacional.

Se da la reforma educativa como expresión súper estructural de la serie de medidas de ajuste estructural impuestas por el neoliberalismo como los procesos de capitalización de empresas estatales, destinada a consolidar las medidas neoliberales y adecuar la educación boliviana a los dictados de la globalización transnacional y al no tomar en cuenta la realidad nacional y las demandas populares termina en un fracaso, pese a los ingentes recursos gastados en consultorías y jugosos salarios del equipo ETARE y otros consultores argentinos y españoles.

- **2006 - 2010 PROCESO DE CAMBIO**

Asume la presidencia de Bolivia, Evo Morales, con un respaldo del 54% en las urnas y su gobierno se preocupa por la educación en Bolivia e inicia procesos de diálogo para escuchar las demandas y necesidades del pueblo.

El 2006 Se da el Congreso educativo en Sucre y se presenta la propuesta educativa de ley Avelino SiñaniElizardo Pérez, que permite acompañar los cambios promovidos en el proceso de cambio, es así que logra respaldo y se desarrolla la discusión y construcción para la redacción del proyecto de ley.

El 2009 El Ministerio de Educación inicia un proceso dialogo y consenso con las organizaciones sociales recogiendo las demandas y necesidades de los protagonistas de la educación como el magisterio, estudiantes, padres y madres de familia, organizaciones sociales, organizaciones indígena campesino, consejos educativos, iglesia y ONGS.

Se alfabetiza a más de 950 mil personas con el programa “yo si puedo” y continúa con la post alfabetización “yo si puedo seguir”; se extiende Diplomas de bachiller gratuito, se amplía la cobertura del Bono Juancito Pinto para reducir la deserción escolar, se promueve la Certificación laboral revalorizando las capacidades competencias laborales, se otorgan Becas de estudio para educación superior y técnica, se dota de equipos e instalación de más de 350 telecentros en el país, se crean las universidades indígenas quechua, aymará y guaraní, se construyen como nunca en la historia infraestructura educativa y se inicia la elaboración de la nueva curricula.

El 2010 Se presenta el anteproyecto de Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez para hacer una educación participativa, comunitaria, descolonizadora, productiva y unitaria. Una educación que educa por la justicia, para la justicia social, la igualdad entre todas y todos los bolivianos. Y finalmente el 21 de diciembre del 2010 es promulgada la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que dispone que la educación en Bolivia sea intercultural intracultural y plurilingüe.

c) Marco conceptual

La mala distribución y asignación de ítems en educación regular es un problema de orden público y administrativo que en el fondo genera una desproporcionalidad económica en el salario mensual que el maestro percibe producto de la asignación de ítems que corresponden al área urbana y rural.

Educación. Es la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con su cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenece.

Ítems. Son asignaciones presupuestarias que son asignados a maestras y maestros que cumplen funciones laborales en el área urbana o rural.

Maestro. Denominamos o llamamos maestro a toda persona que enseña, dedica su profesión a la docencia o brinda enseñanza a través de su ejemplo de alguna forma determinada.

Subsistema de educación regular. Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la educación inicial en familia comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.

d) Marco jurídico

- Declaración universal de los derechos humanos, se destacan las siguientes normas: Art.-2, Art.-7 Art. 23 Art. 26, y en el acápite segundo del artículo 23 indica que “Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual”.
- Constitución Política del Estado, Art. 17, Art. 46, Art. 48. Art. 77. Art. 78. Art. 79. Art. 80. El Art. 50 menciona que “El estado, mediante tribunales y organismos administrativos especializados, resolverá todos los conflictos emergentes de las relaciones laborales entre empleadores y trabajadores...”
- Ley 070 Elizardo Pérez y Avelino Siñani, Art. 1. Art. 9. Art. 10.
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 150/2014 La Paz, 12 de marzo de 2014.
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL 001/2015 sub sistema de educación regular 2 de enero de 2015.

- REGLAMENTO DE ESCALAFÓN NACIONAL DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN.
- REGLAMENTO DE FALTAS Y SANCIONES DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO RS. 212414 DEL 21 DE ABRIL DE 1993.
- CODIGO PENAL, Art. 224, en el que se tipifica la conducta antieconómica contra la economía nacional.

5. Identificación del problema

La Justicia radica en la virtud de dar a cada uno lo que le corresponde, desde esta perspectiva en el ámbito Educativo la asignación de muchos Ítems de docentes en educación regular no son otorgados en función a las normas administrativas del Ministerio de Educación.

Problema:

La distribución y asignación de ítems para el magisterio fiscal educación regular, se rige en función a la creación de la Unidad Educativa (código SIE). Por lo cual, si la Unidad Educativa es creada como “Urbana” perteneciendo esta al área rural, el Ministerio de Educación designara ítems urbanos y no rurales. Lo que ocasiona tres contrariedades: primero; la mala distribución de ítems, segundo; los maestros con ítems urbanos aparecen trabajando en áreas rurales, tercero; que los sueldos no están en proporción a los gastos y a la distancia.

6. Objetivos

a) Objetivo general

Demostrar que la distribución y asignación de ítems para el magisterio fiscal educación regular, se rige en función a la creación de la Unidad Educativa Lo que ocasiona tres contrariedades: primero; la mala distribución de ítems, segundo; los maestros con ítems urbanos aparecen trabajando en áreas rurales, tercero; que los sueldos no están en proporción a los gastos y a la distancia.

b) Objetivos específicos

1. Explicar las disparidades urbanas y rurales en la educación
2. Demostrar la mala distribución y asignación de ítem en los distritos del Alto 1 y Caranavi.
3. Determinar las causas y efectos que provocan la inadecuada distribución de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural.
4. Proponer alguna medida para reorganizar los ítems asignados en función al servicio que corresponde en materia educativa.

7. Métodos

La investigación se demuestra apoyándose en el método cuantitativo, de tipo explicativo. Para Dankhe (1.986), citado por Hernández, Fernández y Baptista (1.998:385) “los estudios explicativos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, esto es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno”. Hernández, Fernández y Baptista (1.998:61) dicen que “los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren”.

8. Técnicas de investigación

La Entrevista no estructurada. La entrevista no estructurada se refiere a la obtención de datos de primera fuente, puesto que una vez que se entra en contacto con la persona que nos relatara su experiencia en cargos administrativos o políticos, se tendrá información oficial.

La Observación. El presente trabajo utilizo la técnica de la observación que consiste en observar con un objetivo claro, definido y preciso el objeto de estudio, se realiza la observación directa e indirecta, la primera consiste en que el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar, el segundo se refiere a que el investigador entra en conocimiento del hecho o fenómeno observando a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona.

LA INADECUADA DISTRIBUCIÓN Y ASIGNACIÓN DE ÍTEMS DEL MAGISTERIO EN EDUCACIÓN REGULAR EN EL ÁREA URBANO Y RURAL

1. Breves antecedentes; educación urbana vs rural

La educación urbana fue creada para la población no-indígena y la rural para la indígena, estas son percepciones antiguas sobre la educación, en tiempos en que ser indígena suponía la exclusión total y la negación completa de derechos ciudadanos.

En la estructura administrativa del Estado, la educación urbana y la rural nacieron y crecieron separadas, la urbana fue establecida como responsabilidad del Estado en los primeros meses de creada la República, la rural, en cambio, sólo a fines del siglo XIX; una estuvo siempre a cargo del ministerio del ramo, la otra estuvo originalmente a cargo de una oficina de asuntos indígenas en el Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas y después transferida a una cartera totalmente ajena a la educativa. Para ingresar en las escuelas normales urbanas había que tener la secundaria completa, no así para las rurales; las primeras exigían cuatro a cinco años de estudio, mientras que las rurales sólo pedían tres años.

Con la revolución de 1952, la brecha entre la educación urbana y la rural se ahondó aún más. La educación rural fue transferida al Ministerio de Asuntos Campesinos, creado al inicio de ese proceso, y en pos de extender masiva y rápidamente la escuela para los niños indígenas, fueron incorporadas al servicio docente rural personas sin formación pedagógica y flexibilizados los requisitos de ingreso y las exigencias académicas en las escuelas normales rurales, con el consecuente impacto negativo en la formación de los maestros. Debido a ello, el

escalafón docente que data de esos años –y sigue vigente– estableció que todo maestro rural que quiera incorporarse al servicio en el área urbana debía aprobar previamente los dos últimos cursos de una escuela normal urbana, independientemente de sus años de ejercicio docente.

Sin embargo, en la práctica se lo incorporaba como maestro interino sin reconocimiento a su formación ni a sus años de servicio, con el consecuente perjuicio salarial, puesto que el mencionado escalafón está estructurado exclusivamente sobre la base de la antigüedad.

Todo ello contribuyó a generar una cultura discriminatoria del magisterio urbano hacia el rural y la consecuente reacción de este último, que ha derivado en tensiones que pueden alcanzar niveles de agresión. No es raro que en reuniones con autoridades de gobierno se produzca mayor tensión y conflicto entre dirigentes urbanos y rurales que entre cualquiera de ellos y las autoridades.

La relación entre maestros de base no está exenta de tensión por la discriminación que sienten los rurales de parte de los urbanos, como lo ilustra el siguiente testimonio registrado en una publicación de la Unesco¹ que, aunque data de hace casi 20 años, que aun hoy persiste: “(...) la fila era, pues, con urbanos; nos miraron y escuchábamos... ¡Sí, pues, son rurales, dijeron. No le hicimos caso... y este señor...dirigente de los urbanos precisamente estaba ahí. A ver colegas, decía ¡por favor más orden, más orden. Había unas señoras [maestras urbanas] que decían: “es que aquí están los rurales... ellos deberían estar aparte; por qué nos van a mezclar con rurales, esto es para urbanos; ¡ay, estos, hmm, hmm, ¡ay estos cochinos que están, que huelen a guano, hmm”. A mí esto me dolió... (...)”. A pesar de que en las últimas décadas se ha producido una acelerada urbanización de la población boliviana, el número de maestros urbanos no es

¹ UNESCO; Instituto Internacional de la UNESCO. Compendio Mundial de la educación 2009.

considerablemente superior al de los maestros rurales, pues la dispersión de la población en el área rural obliga a mantener una baja relación docente/alumnos. De un total de aproximadamente 110.000 maestros en servicio, 52% son urbanos y 48% rurales, lo que ha producido cierto equilibrio de fuerzas entre ambas confederaciones².

2. La condición actual del docente en Bolivia, según su formación, situación y status.

La formación de estos profesionales indica las diferentes carreras (pre-escolar, primaria, secundaria, especial y técnica) y los niveles de formación; la situación se refiere a las condiciones reales del ejercicio docente, y, status, al valor y posición que el personal docente adquiere en el transcurso de su carrera profesional y social.

2. 1. Formación inicial: formación docente antes de la reforma educativa. ley: 07 julio 1994.

La formación inicial del docente boliviano se desarrolló en las Escuelas Normales, Bolivia siendo uno de los únicos países (el único en el Latinoamérica) donde toda la formación docente se sujeta al sistema de Normales; en la mayoría de los países del mundo la formación de profesores de secundaria, inicial o continua, está a cargo de las Universidades. En Bolivia este sistema de formación docente es fuertemente centralizado institucional y curricularmente, signo de ello es la “Coordinación Nacional de Normales” cuya relación con las instituciones es directa: no existen instancias departamentales o distritales intermediarias que

² Antecedentes numéricos del 2010, a la fecha el magisterio fiscal urbano y rural no cuentan con una base informática actualizada, dado a la falta de presupuesto; según el señor Carlos Magne ex informático del SEDUCA área rural. Los datos del 2010 puede obtenerse informalmente acercándose al SEDUCA EL ALTO.

creen espacios más amplios de reflexión, análisis y gestión de las Escuelas Normales.

La formación inicial de maestros puede tomar diferentes carreras: pre-escolar, primaria, secundaria; a este último nivel se organizan matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, filosofía, psicología y orientación, ciencias sociales, educación musical, artes plásticas, idioma inglés, educación técnica, educación física, educación de la comunidad agropecuaria, artesanía rural, educación para el hogar³.

De acuerdo con la Ley de Escuelas Normales de Bolivia, los fines de la Educación Normal son los siguientes:

- a) Contribuir eficazmente mediante la acción educativa, a la edificación de un Estado Nacionalista de Orden, Trabajo, Paz y Justicia.
- b) Formar los recursos humanos que satisfagan las necesidades de desarrollo económico y social del país.
- c) Apoyar la acción educativa en el conocimiento de la ciencia, la técnica y la pedagogía contemporánea, para elevar el nivel cultural del pueblo boliviano.

Para cumplir estos fines, los objetivos trazados para lograr una buena formación del magisterio, son los siguientes:

- a) Fundamentar la Educación Normal en el conocimiento, estudio e investigación de los problemas de la realidad nacional.

³ Plan de Estudios, 1991; Diagnóstico, 1988. Ministerio de Educación y Culturas, La Paz-Bolivia, memoria anual de 1990.

- b) Encausar la Educación Normal hacia la investigación, para renovar permanentemente los conocimientos técnicos, procedimientos y métodos científico-pedagógicos.
- c) Interpretar los bienes y valores de la cultura nacional y universal e incorporarlos a la Educación Normal.
- d) Estimular en la Educación Normal el espíritu de servicio a la colectividad y de participación en las aspiraciones de cambio social.

Estos objetivos se han ido cumpliendo en el transcurso de los años y por eso la formación del magisterio ha ido fortaleciéndose, pero, en los últimos años, entrando en una crisis estructural que únicamente una reforma profunda en la concepción del maestro, en la estructuración curricular y en la formación pedagógica puede superar.

2. 2. Descripción de la formación del magisterio

La formación del profesorado en los años 1990 estaba bajo la tuición de la Subsecretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología, a partir de la reestructuración de la Secretaría Nacional de Educación. Anteriormente dependía, de la Dirección General de Normales. Los Servicios Técnicos Pedagógicos contribuyen y coordinan los trabajos de reorganización curricular, de formulación del Plan de Desarrollo Institucional y de Transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores desde 1995.

El Código de la Educación (D.L. del 20/01/55), en el Capítulo IX, Arts. 90 al 107⁴, define la orientación de la formación docente, condiciones de creación de Normales, mecanismos de mejoramiento, condiciones de ingreso, realización de

⁴ ver también Cap. IX-X, código de educación boliviano.

prácticas, determinando las Escuelas de Aplicación, criterios de admisión, etc. En cuanto al plan de estudios, indica que se organiza por “grupos de materias afines” que permiten la formación del futuro maestro con conocimientos de tipo filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctica-docente, subrayando la amplitud de la cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica y sensibilidad social frente a problemas «colectivos» y «elevadas condiciones morales».

En los años 1968-1969, en el gobierno de René Barrientos Ortuño, se dio un cambio en el sistema educativo con la introducción del “ciclo intermedio” (1968) y el D.S. 8717/69 sobre el “Estatuto de Educación Normal” cuyo contenido sitúa esta formación a nivel de educación superior de jerarquía universitaria y habla de “educación normal unificada”. La razón de esta propuesta fue elevar la calidad y el nivel de la formación docente; hecho que no fue necesariamente comprendido por los gobiernos sucesivos que consecuentemente no se hizo realidad.

En 1975, los D.L. N° 12139/75 (Ley de Escuelas Normales de Bolivia) y 12140/75 (Reglamento General del Sistema Nacional de Educación Normal), reglamentan la totalidad del funcionamiento de las Escuelas Normales (13 Títulos y 94 Artículos); en muchos de sus puntos reflejan la evolución de las necesidades socio-culturales y científico-tecnológicas del país, mas por la amplitud y el costo que implicaba su implementación no se implementó la Ley como tal, sino a través de sus reglamentos complementarios.

En los años 1984-1985 se han hecho esfuerzos de reestructuración⁵, con un sentido evaluativo y establecimiento de una nueva política para el sistema de formación docente. Sin embargo el aspecto más afectado fue él de los Planes de Estudio, para el que se estableció un perfil docente en función a las necesidades,

⁵ Reestructuración del Sistema de Formación Docente, Resolución Ministerial N° 448/84 y Estrategias para el Desarrollo de Educación Normal Rural, R.M. 285/85.

las asignaturas, especialidades y contenidos, pero que sólo se aplicaron en algunas de las Normales como las de Caracollo, Warisata, Paracaya y Portachuelo.

Las Normales Urbanas (en ciudades) modificaron su Plan de Estudio en 1983 como por ejemplo en Cochabamba, que con variaciones leves del Plan de Estudios determinado en la Ley de Normales de 1975, tuvieron vigencia hasta el Plan 1991. La evaluación de estas propuestas subrayó un desfase entre las asignaturas, sus contenidos y las necesidades a las que respondían las carreras; se constató que la organización de contenidos en un 31 y un 45 por ciento, corresponde a los intereses de los docentes y no así a los de los educandos ni a un proyecto integral de la sociedad.

Como fruto de esta evaluación surge en parte la propuesta de la Reforma Educativa (Reforma Educativa, 07/07/94), marco legal en el que se presentó el nuevo modelo de formación de maestros de nivel superior, aún no concluida. Consecuentemente, en esta primera parte se describe el sistema antiguo que todavía está vigente en estas instituciones. Por otra parte, se presentan las características de los dos primeros semestres que están funcionando transitoriamente, iniciados en marzo de 1995 con los Cursos Vestibulares, llamado también curso de pre-ingreso.

Las Escuelas Normales forman profesores de nivel primario para el ciclo preescolar, primaria, y enseñanza media o secundaria, educación física y educación artística para la atención de los tres últimos años de primaria y el nivel medio. Aunque la Ley de Escuelas Normales de Bolivia habla de la formación de maestros para la educación especial y diferencial especializando docentes en la Educación de Deficientes Mentales, Físico-Sensoriales y educandos de conducta irregular, en la práctica no se ha logrado hacerlo, pues este tipo de formación responde a una formación especializada y dirigida a un número menor de 20,

actualmente las escuelas normales tiene un número aproximado de 40 a 48 estudiantes en aula lo que hace difícil formarlos.

Las especialidades que se ofrecen en las Normales son: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Letras y Literatura, Física, Química, Filosofía y Psicología, Idiomas, Educación Musical, Educación Técnica, Educación Física y Religión y las ramas técnicas que van cambiando según las necesidades y el lugar de aplicación.

3. Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos, una aproximación general que demuestra la importancia de las distancias en kilómetros

3. 1. Los ingresos de los docentes y los determinantes de esta variación

Hasta el momento, hemos realizado un esbozo acerca de los antecedentes y un poco de historia del trabajo y características, en esta parte vemos el tipo de remuneración que los maestros reciben por sus servicios prestados al Estado, para tal objetivo nos remitimos al trabajo realizado por la UNESCO en el Documento de referencia encargado para el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008 "Educación para Todos en 2015"* *¿Alcanzaremos la meta? En Latinoamérica, en este informe se diferencia el trato que reciben los maestros urbanos y rurales, el trato es diferenciado no se trata a este sector como si fueran un grupo homogéneo.*

Sin embargo, sabemos que reciben una remuneración diferente dependiendo de sus antecedentes educacionales, nivel de educación o cualquier otra característica que pudiera ser considerada importante para el país. ¿Cuánta variación existe entre los ingresos de los docentes? ¿Cuál es el nivel de equidad en términos de la

remuneración de los docentes? Para responder estas preguntas, en la Columna 1 de la Tabla 1 se presenta el coeficiente de variación asociado al ingreso de los docentes en los 12 países. Esta medida divide la desviación estándar por la media y, por ende, resuelve los problemas relacionados con la unidad de medida inherentes a las comparaciones entre países.

Tabla 10.

En la Tabla 1 se muestran los coeficientes de variación, que van de 0,30 en Panamá a 0,83, más del doble en Brasil. En efecto, si utilizamos 0,50 como valor de corte, podemos agrupar a grandes rasgos los países en dos categorías: países con una alta dispersión de la remuneración de los docentes (Brasil, Bolivia, Colombia, Honduras, Paraguay, Venezuela, Ecuador y Chile) y países con una baja dispersión (Panamá, Costa Rica, El Salvador y Uruguay).

Nótese también que, en la región, los países de América del Sur tienden a exhibir una mayor disparidad en la remuneración de los docentes que los países de América Central. Al comparar el coeficiente de variación del sueldo anual de los docentes con el de los profesionales no docentes, obtenemos una mejor idea de la dispersión relativa de los ingresos. Dado que más del 90% de los maestros tienen por lo menos educación de nivel primario, el grupo de comparación se escoge a partir del conjunto de no docentes con un número de años de estudio equivalente a entre 6 y 16 años. En la segunda columna de la **Tabla 1 se** muestra que el

coeficiente de variación para los profesionales no docentes generalmente es mucho mayor que para los docentes.

Esto apunta a otra característica de la profesión docente: las distribuciones de los ingresos de los docentes son más planas. También sabemos que es poco frecuente que se despida a un maestro. Esto significa que las personas que ingresan a las carreras docentes enfrentan mucho menos incertidumbre con respecto a sus ingresos y estabilidad laboral que los trabajadores de los demás sectores.

Los perfiles de ingresos durante la vida laboral de los docentes son más seguros y predecibles que para otros profesionales y es probable que esto atraiga a las personas a quienes no les gustan los riesgos. El bajo riesgo podría ser considerado como una característica laboral deseable por estas personas.

En el sector no docente, las diferencias en los ingresos reflejan parcialmente las diferencias en la productividad individual, pero que, a través del tiempo, son observables y recompensadas en el mercado laboral del sector privado. Por lo tanto, las distribuciones más planas de los ingresos también podrían indicar que estas diferencias en la productividad individual no son bien retribuidas en el sector educacional.

En torno a las variaciones numéricas ya presentadas por la UNESCO en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008 “Educación para Todos en 2015 se estructura 2 preguntas:

¿Cómo se determina la remuneración de los docentes?

¿Cuáles son las características generalizables de las estructuras salariales docentes en los 12 países latinoamericanos?

Para responder esta pregunta, la UNESCO utiliza sub-muestras de docentes de cada país con el fin de realizar regresiones con múltiples variables que predijeran el logaritmo del ingreso anual de los docentes, en cada uno de los 12 países. El análisis da como resultado que, en el caso de los docentes;

- El género,
- Los años de estudio,
- La experiencia,
- El hecho de trabajar o no en áreas difíciles,
- El hecho de trabajar o no en el sector privado y,
- Algunas veces, la asociación con el gremio docente

Tienen un significativo impacto en la remuneración que reciben. También se realizó un análisis paralelo en una submuestra constituida solo por profesionales no docentes.

El estudio de la UNESCO descubre que el impacto que tienen varias de estas características sobre los ingresos es diferente en los sectores docente y no docente.

- **Años de estudio**

La variable predictiva más consistente e importante de la remuneración de los docentes son los años de estudio. Sin excepción, los años de estudio están relacionados significativamente con la remuneración de los docentes en los 12 países. Entre los docentes, la magnitud de la rentabilidad de los años de estudio varía de 3% en Uruguay a 15% en Brasil.

Al comparar estas tasas de rentabilidad de la educación con las del resto del mercado laboral, descubrimos que, en los tres países que exhiben las más altas

tasas de rentabilidad de la educación de los docentes (Brasil, Colombia y Honduras), la rentabilidad de los años de estudio resulta comparable entre los profesionales docentes y los no docentes.

Sin embargo, en los otros países, las rentabilidades de los años de estudio de los docentes son mucho menores. Por ejemplo, en Chile, los docentes reciben una remuneración aproximadamente 4% superior por cada año de estudio adicional en tanto que en el caso de los profesionales no docentes, la rentabilidad corresponde al 12%, aproximadamente 3 veces más que en el caso de los docentes. Como se mencionó anteriormente, es posible que el tipo y calidad de la educación de los docentes sean diferentes de los de los profesionales no docentes.

- **Género**

El género también desempeña una función significativa en la determinación de la remuneración de los docentes. Si bien en la mitad de los 12 países no se detecta una función obvia para el género de los maestros en la determinación de la remuneración, después de haber controlado la experiencia, los años de estudio y otras características pertinentes a la remuneración, en la otra mitad, incluyendo a Chile, Colombia, El Salvador, Honduras, Panamá y Paraguay, las mujeres docentes reciben una remuneración significativamente más baja que la de sus contrapartes de sexo masculino. La disparidad varía de 8% en Chile a 20% en El Salvador y 25% en Paraguay.

¿Por qué existe una disparidad tan marcada en términos de género? ¿Por qué los maestros reciben una remuneración más alta que las maestras en la mitad de los países? Según la UNESCO, en los datos del informe no responden estas preguntas con exactitud, pero es poco probable que las escalas de sueldos oficiales retribuyan explícitamente el género masculino. De hecho, las escalas de sueldos de muchas escuelas latinoamericanas están rígidamente codificadas en

leyes (“ley de escalafón”). Estas estipulan claramente los argumentos de una función de remuneración que retribuye 3 cosas:

1. la educación formal,
2. la experiencia laboral (como antigüedad) y
3. las funciones administrativas.

Algunas veces, las leyes también proveen una remuneración adicional para los maestros que trabajan en las zonas rurales. Surgen varias posibilidades. En primer lugar, es posible que el porcentaje de docentes de sexo masculino que obtienen puestos administrativos en el sistema educacional sea mayor y se les pague más por eso.

El sesgo de género existe en el aspecto de la contratación, cuando se determina quién obtiene los puestos administrativos. En segundo lugar, la experiencia de las maestras puede quedar “suspendida” cuando hacen uso de sus permisos de pre y postnatal. Por lo tanto, aun cuando podrían haber comenzado a trabajar como maestras hace tanto tiempo como los hombres, puede que no hayan recibido ningún aumento de sueldo durante el tiempo en que estuvieron en la casa con permiso pre o postnatal. En tercer lugar, aun cuando las escalas de sueldos definen claramente las fórmulas de pago, puede haber alguna discreción y es posible que siempre que se dé esta discreción, se decida a favor de docentes de sexo masculino.

Parece fácil probar el primer argumento. Lamentablemente, los datos de la encuesta de la UNESCO a los profesores no permiten un mayor desglose de las tareas dentro de la profesión docente. Unas pocas encuestas incluyen códigos de ocupación detallados que distinguen a los administradores de los docentes; sin embargo, los tamaños de las muestras son demasiado pequeños en estos casos.

No obstante, podemos examinar la evidencia indirecta, observando la diferencia en la jornada laboral entre los docentes de sexo masculino y femenino. Los maestros trabajan en promedio más horas que las maestras en su trabajo principal, que es la enseñanza. Esto podría ser un signo de que es mayor el porcentaje de hombres docentes empleados en cargos administrativos que el porcentaje de mujeres.

Es interesante observar que, al examinar el impacto del género en los sueldos en el sector no docente, el estudio concluye que la “discriminación” contra las mujeres es mucho peor. En el sector no docente, las maestras están subpagadas en comparación con sus contrapartes de sexo masculino en los 12 países y la magnitud de la disparidad es bastante grande, variando de 13% en Honduras hasta 34% en Bolivia.

- **Experiencia**

Vimos anteriormente que el ingreso está distribuido en forma mucho más equitativa entre los docentes que entre los profesionales no docentes con años de educación comparables. Esta menor dispersión de los sueldos es equivalente a un menor riesgo anticipado. En otras palabras, los maestros pueden hacer una predicción más precisa de la magnitud de sus sueldos durante su vida laboral. Una cosa que todos sabemos a ciencia cierta es que envejeceremos.

Esta interpretación se basa en la relación entre la experiencia y los ingresos. La profesión docente es conocida por el hecho de tener un sistema de remuneración basado en gran medida en la antigüedad. Este estudio confirma dicha reputación. La remuneración de los docentes está significativamente asociada a un mayor número de años de experiencia en todos los países cubiertos por el estudio. En 5 de los 9 países mencionados anteriormente, el coeficiente asociado al cuadrado

de la experiencia es negativo, pero significativo, lo que quiere decir que el índice de aumento de la remuneración disminuye a medida que aumenta la experiencia.

En otras palabras, aun cuando los sueldos de los docentes aumentan a medida que aumenta la experiencia, el índice de aumento disminuye a medida que aumenta la antigüedad. Los datos muestran que la relación entre experiencia e ingresos también es no lineal en otros sectores de empleo. Sin embargo, es interesante constatar que, en más de la mitad de los países, también es más marcada en el sector no docente.

Según la UNESCO Brasil, el país con el mayor grado de desigualdad de la región, para ilustrar lo que esto puede significar para el contraste entre los perfiles de ingresos durante la vida laboral de todos los docentes con sus contrapartes no docentes del sector privado. El eje vertical mide el ingreso mensual, sin un ajuste para compensar las diferencias en el tiempo de vacaciones anual. Tal como antes, el prototipo utilizado es un hombre, con 10 años de estudio, 30 horas de trabajo, blanco, que vive en una zona metropolitana y es miembro de un gremio. Nótese que los perfiles de ingresos de los docentes son más planos y son siempre inferiores a los correspondientes a los profesionales no docentes. Esta simulación muestra que los sueldos comienzan en un nivel comparable, pero, a medida que los maestros envejecen, se ven enfrentados a un nivel de vida que va decayendo en relación con sus cohortes que trabajan en otros sectores.

Para comprender cuánto aumentan los sueldos de los docentes a través del tiempo, en la [Tabla 2, \(11\)](#) se presenta el sueldo anual simulado de los docentes al comienzo de su carrera (0 año de experiencia) y después de 15 años de servicio.

En la última columna de la tabla se presenta la relación entre el sueldo después de 15 años y el sueldo base. Se observa que, después de 15 años de dedicación a la

profesión docente, los sueldos de los maestros han aumentado entre un 16 y un 63%. Podemos comparar esta “rentabilidad” de la experiencia con lo informado para los países de la OCDE. El informe de la OCDE de 1998 “Education at a Glance” señala que, en los países de la OCDE, 15 años de experiencia docente equivalen a aumentos de sueldo de entre un 20 y un 80% (OCDE, 1998).

TABLA 11 RELACIÓN ENTRE EL SUELDO ANUAL DESPUÉS DE 15 AÑOS DE EXPERIENCIA Y EL SUELDO INICIAL (EN UNIDADES DE MONEDA LOCAL)

- **Diferencias por trabajar en áreas difíciles**

La intención de esta investigación fue determinar si las escalas de sueldos de los docentes latinoamericanos estimulan activamente a los maestros a prestar servicios en zonas rurales o relativamente menos desarrolladas del país. Como se mencionó anteriormente, las leyes o contratos que rigen la remuneración de los docentes (“ley de escalafón”) usualmente estipulan una función de remuneración que retribuye 3 cosas: la educación formal, la experiencia laboral (como antigüedad) y las funciones administrativas.

Algunas veces, las leyes también consideran explícitamente una remuneración adicional para los maestros que trabajan en las zonas rurales. En esta sección examinaremos la relación entre la remuneración de los docentes y el servicio en áreas difíciles en los 12 países cubiertos por este estudio.

Los resultados relativos a las diferencias asociadas al trabajo en áreas difíciles son sorprendentes. Contrariamente a lo que se esperaba, se descubrió que ninguno de los 12 países compensa el sueldo mensual por trabajar en áreas “difíciles”. De hecho, la mitad de las estructuras salariales en realidad castigan el trabajo en dichos lugares. Esto ocurre en Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El

Salvador y Uruguay. La magnitud del castigo varía entre el 10% en Colombia hasta un porcentaje tan alto como el 26% en Brasil y Ecuador. Esto significa, por ejemplo, que los maestros de la zona metropolitana de Quito en Ecuador ganan un 26% más que sus contrapartes menos afortunados que trabajan en zonas urbanas más pequeñas.

En la otra mitad de los países, incluyendo a Bolivia, Costa Rica, Honduras, Panamá, Paraguay y Venezuela, no se observó ninguna diferencia significativa en la remuneración de los maestros de las zonas rurales y urbanas. Este patrón contrasta marcadamente con el de los países de la OCDE, en los cuales se asignan ajustes de sueldo o gratificaciones por el desempeño, la ubicación de las escuelas y las funciones docentes o administrativas adicionales. La OCDE informó que estas gratificaciones son considerables y varían entre el 15 y el 20% de los sueldos de los docentes (OCDE, 1998).

Este resultado fue bastante inesperado. Se sabe que la mayoría de los maestros prefiere no trabajar en zonas desfavorecidas y en general se piensa que es necesario algún tipo de remuneración adicional para inducirlos a hacerlo. En efecto, la presunción era que los programas de remuneración reflejarían algún tipo de pago por el servicio en áreas difíciles. Sin embargo, la evidencia obtenida a partir de la encuesta muestra claramente que, después de controlar los años de educación, la experiencia y otras variables, la situación de los maestros de las zonas rurales no es tan buena como la de los maestros de las zonas metropolitanas. En el mejor de los casos, los maestros rurales no están siendo retribuidos por prestar servicio en zonas remotas.

En el peor de los casos, están siendo castigados y esto ocurre en 6 de los 12 países. Algunas personas sostendrán que, dado que los niveles de vida en las zonas rurales suelen ser más bajos que en las zonas urbanas, la magnitud de la

disparidad en el poder adquisitivo puede no ser tan considerable como las diferencias en el ingreso nominal.

Empero, los ajustes que alterarían el ingreso nominal con el fin de considerar el menor costo de la vida también debieran considerar la menor calidad de vida y la reducida gama de opciones de bienes y servicios que limitan a las personas que viven en los lugares más remotos. En las zonas rurales, la enseñanza misma sufre también la falta de la infraestructura de enseñanza y aprendizaje básico y la existencia de menores oportunidades de ascenso profesional (Liang y Rojas, 1999; Schiefelbein, 1991).

Si nos imaginamos a un recién graduado de la escuela normal o la universidad que está decidiendo en qué lugar ejercer la docencia, la falta de incentivos pecuniarios para trabajar en las zonas rurales, junto con las dificultades de la enseñanza y aprendizaje rurales, podrían ser suficientes como para desincentivarlo a ejercer la docencia en dicho lugar. Es poco probable que la fórmula de pago oficial castigue explícitamente el servicio en áreas difíciles. Más bien puede que el efecto acumulativo del menor acceso a capacitación en el servicio y las menores oportunidades de ascenso en la carrera administrativa a través del tiempo se traduzca finalmente en que los maestros rurales ganen menos que sus contrapartes urbanas y metropolitanas.

Tal como en el caso al efecto del género, es más probable que las causas que explican este resultado en cuanto al efecto rural adverso sean ocultas. Más allá del tema de la “equidad”, este resultado plantea la preocupación de que, debido a esta estructura de incentivos adversa, el conjunto de maestros de las áreas “desfavorecidas” rurales pudiera diferir significativamente del conjunto urbano y más “privilegiado”.

Al comparar simplemente las medias de edad y años de estudio, obtenemos una idea general de que los maestros que trabajan en áreas difíciles tienden a exhibir menos años de estudio y a tener menos experiencia. La mayor disparidad en los años de estudio se encuentra en Brasil, donde los docentes de las municipalidades no autónomas tienen 10,6 años de estudio en comparación con un promedio de 12 años de los docentes de las áreas metropolitanas. En Ecuador, los maestros de la zona metropolitana de Quito exhiben una edad promedio de 40 en comparación con solo 30 años de edad de los maestros de las zonas urbanas más pequeñas. Este resultado, a pesar de que sigue siendo preliminar, indica que la educación rural podría entrar en una espiral descendente si no se toman medidas en primer lugar para atraer y luego para retener a los buenos maestros en las zonas rurales.

TABLA 3 (12)

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS EN LAS ZONAS URBANAS Y OTRAS ÁREAS “DIFÍCILES”

Sin embargo, cuando comparamos la magnitud de los coeficientes asociados a las variables rurales, descubrimos que la “discriminación” contra las zonas rurales en general es mucho peor en el sector no docente que en el sector docente. En el sector no docente, existe una diferencia de sueldo negativa y significativa en todos los países, que varía entre el 7% en Paraguay y el 31% en Honduras y Venezuela. En otras palabras, la posición relativa de un maestro rural en comparación con un maestro urbano es mucho mejor que la de un profesional no docente rural comparado con un profesional no docente urbano.

4. La escuela Rural y Urbana algo más que Kilómetros

La educación consiste en la adecuada preparación intelectual, moral y afectiva de todos los niños⁶ para su posterior desarrollo en el mundo social. Por eso, es fundamental una enseñanza apropiada que les ayude a formarse de manera integral, atendiendo a todos los ámbitos de su persona (cognitivo, psicológico, emocional, etc.).

Como señala el Artículo 26, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Son muchos los factores que entran en juego en la educación, en especial se estudiará la ubicación geográfica, es decir, aquellos fenómenos que tienen lugar en una escuela en marcada en un medio rural. Para ello, se analizarán distintas características: personal docente, espacios, recursos materiales, etc., de un colegio rural denominado Unidad Educativa San Bautista de la ciudad de Viacha. Además, se abordará la repercusión de padres y maestros en la educación de los niños, así como la implicación de ambos en el centro escolar.

La educación es un derecho primordial que poseemos todos los seres humanos, independientemente del lugar de procedencia que tengamos. Gracias a las enseñanzas que recibimos a lo largo de nuestra vida podemos ejercer los demás derechos fundamentales (derecho a trabajar, a tener libertad de pensamiento, a un estándar de vida adecuado, a la igualdad entre hombres y mujeres, etc.).

⁶ Fuente:<http://www.ecorepublicano.es/2013/12/el-proyecto-educativo-durante-la-ii.html>

Un aspecto esencial al que hay que hacer referencia a la hora de hablar sobre las escuelas ubicadas en medios rurales es el léxico rural. Este fenómeno de emigración tuvo su mayor esplendor durante la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de las personas que habitaban en pueblos tuvieron que emigrar en busca de un futuro mejor, de una mayor calidad de vida (mejor acceso a los servicios de información, sanitarios, y de comunicación).

La educación es un derecho que todo niño tiene que recibir, por esta cuestión, es muy importante que sigan existiendo las escuelas situadas en las pequeñas localidades facilitando la escolarización de los niños que viven en ellas. En consecuencia, los poderes públicos tomarán las medidas necesarias para mantenerlas ya que su interés educativo y social es fundamental.

4. 1. Profesorado de las escuelas rurales

La educación en un colegio perteneciente a un entorno rural es algo más complicada que la de un centro ubicado en la ciudad. Por lo tanto, muchos maestros que acaban de terminar la carrera y se adentran en este tipo de escuelas pueden encontrar varias dificultades: la mayoría son jóvenes, principiantes en este terreno, esto conlleva a errores propios del inicio de toda profesión; deberán enseñar en la misma clase a niños de diferentes edades, teniendo en cuenta los conocimientos y enseñanzas que se correspondan a cada nivel; se sentirán extraños en ese medio, pues el entorno rural es distinto al urbano, las relaciones familia-escuela suelen ser más personales, ya que es más pequeño el ambiente donde se desarrollan; su objetivo principal es la ciudad y además, no están integrados en la comunidad.

El profesorado de las escuelas rurales apenas está preparado para enfrentarse a esta situación, ya que las enseñanzas impartidas en las Normales siempre se dirigen a centros donde se educa a los alumnos por general.

Además, son muchos los maestros que están de paso en estas escuelas: “la mayoría del profesorado suele ser provisional (...) o tener su primer destino definitivo (esperando “saltar” hacia la ciudad en cuanto su puntuación lo permita, por lo que la escuela rural se considera como un exilio o un lugar de paso hasta alcanzar ese núcleo urbano importante donde puedan vivir dignamente con las “ventajas” que la civilización nos aporta” (Jurado, 1995).

Es muy complicado que los profesores que vienen por primera vez a estos centros decidan quedarse más de un año, mucho menos trabajar allí hasta su jubilación. Este es un factor negativo, ya que tanto cambio de profesores no es bueno para los alumnos.

Otro factor a tener en cuenta es la poca relación que se establece entre el maestro y los otros profesionales del centro, ya que el intercambio de experiencias es escaso. Además, el exiguo conocimiento que el maestro posee del medio rural, de su cultura, sus gentes, etc., hace que aún sea más difícil la enseñanza, así como su integración. Lógicamente, su implicación será fundamental para formarse como docente y para enseñar de manera adecuada a los alumnos.

Pero no todos son aspectos negativos, hay muchas ventajas que experimentan los maestros que trabajan en un medio rural, como por ejemplo: más posibilidad de elaborar actividades creativas, sobre todo las relacionadas con la naturaleza, pueden ir de excursión al río, visitar animales, diferentes tipos de árboles, etc. sin necesidad de un autobús. Además, la relación con los alumnos y padres es más

cercana, posibilitando el intercambio de información, el diálogo y el acuerdo para abordar la tarea educativa de su hijo de una manera adecuada.

Por este motivo, el maestro del centro rural tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo, creando relaciones interpersonales de mayor calidad. Además, suelen mostrar mayor tendencia a integrar áreas curriculares o interdisciplinariedad.

El docente debe establecer todas las relaciones posibles con la comunidad educativa de su centro, ya que su implicación es elemental. Siguiendo a Jiménez (2009) podemos exponer que se da una transformación en la percepción del maestro rural, teniendo en cuenta la gestión de la enseñanza, el medio rural como condición ante de la identidad del docente y el perfil de las familias y el alumnado, afirmando que el maestro experimenta una evolución en sus sensaciones y actitudes respecto a su situación profesional.

En un primer momento se encuentra en una fase de ansiedad ya que se enfrenta a una situación que nunca ha conocido, no obstante la experiencia de otros compañeros, la motivación y las ganas de enseñar de un docente que inicia su carrera profesional pueden llegar a suplir todas las adversidades que se encuentre. Las familias, alumnos y compañeros serán primordiales para adentrarse y hacer efectiva su tarea docente en este nuevo y particular contexto.

5. Disparidades urbanas y rurales en la educación en Latinoamérica

Atendiendo a la disparidad urbana, rural, en todos los casos existen diferencias a favor de las áreas urbanas, se evidencia una mayor disparidad. Según la UNESCO estas distancias son en general leves en la asistencia al nivel primario pero se acentúan en la asistencia secundaria. Podemos ver a modo de ejemplo

que en las áreas rurales de Brasil asisten a la educación secundaria el 18,95% de los adolescentes en edad de concurrir a ese nivel; mientras que en las áreas urbanas de este país asisten el 54,40%. Dicho en otras palabras en áreas urbanas la asistencia de los adolescentes a la educación secundaria es superior al triple que en áreas rurales.

Tasas netas de asistencia secundaria urbana y rural, tasa de crecimiento anual en la asistencia secundaria urbana y rural y tasa de crecimiento medio anual en las brechas rural/urbano según país. Situación inicial y actual, 2008-2015.

	Situación inicial			Tasa de crecimiento anual			
	TNAS urbana	TNAS rural	Diferencia rural urbano	TC TNAS urbano	TC TNAS Rural	Diferencia rural urbano	TC brecha TNAS
Brasil	54,40	18,95	-35,45	3,44	10,92	7,48	-6,70
Chile	76,91	59,23	-17,69	0,92	3,26	2,34	-2,20
Costa Rica	41,50	23,30	-18,20	5,56	8,57	3,00	-2,75
El Salvador	63,88	26,56	-37,32	0,00	5,59	5,58	-5,24
Honduras	36,54	6,85	-29,69	2,85	11,16	8,31	-7,35
México	71,22	46,04	-25,18	-0,69	6,80	7,49	-6,76
Nicaragua	52,91	17,04	-35,88	3,07	9,62	6,55	-6,38
Paraguay	36,86	13,19	-23,67	0,46	6,27	5,80	-5,19
Perú	69,20	37,02	-32,18	1,84	5,41	3,57	-3,51

Analizando ahora particularmente las disparidades en la asistencia de adolescentes podemos observar que las brechas urbanas rurales son mayores en el caso de la asistencia neta secundaria (TNAS) que la asistencia específica secundaria (TEAS). ¿Qué significa esto? La TNAS se calcula como la proporción de personas en edad de concurrir al secundario que asisten efectivamente a ese

nivel sobre el total de personas en edad de concurrir al nivel. La TEAS se calcula de la misma manera pero incorporando también en el numerador a los adolescentes que -estando en edad de concurrir al secundario- asisten en realidad al nivel primario. Entonces la diferencia entre ambas tasas da cuenta de quienes siendo adolescentes asisten al nivel primario.

Si las brechas de TNAS son mayores que las de TEAS pareciera ser un primer indicio que en las áreas rurales la asistencia de los adolescentes tiene un importante componente de asistencia al nivel primario. Observemos nuevamente el caso de Brasil. La brecha urbana rural en la asistencia secundaria se reduce notablemente cuando se incorporan los datos de los adolescentes que asisten al primario. Esto significa que en áreas rurales la incorporación de adolescentes a la escuela primaria y no a la secundaria tiene una incidencia mayor que en áreas urbanas. La diferencia en las brechas da cuenta de esta incorporación diferencial.

5. 1. Áreas urbanas

En las áreas urbanas la asistencia primaria está ampliamente generalizada. En la mayoría de los países las tasas superan el 90% y el piso mínimo es del 83%. Si bien en el nivel primario las diferencias entre países no son muy grandes, éstas aparecen cuando se centra la atención en la asistencia secundaria. Hay países donde las diferencias en la asistencia entre estos dos niveles son realmente significativas, lo cual **evidencia grandes dificultades en retener alumnos en el paso de un nivel al otro.**

Se destaca en este aspecto un conjunto de países (Guatemala, Honduras y Paraguay) donde la asistencia primaria prácticamente duplica a la secundaria, o inclusive supera esta marca. En Paraguay la brecha entre la asistencia de niños al nivel primario y la asistencia de adolescentes al secundario es de 2,5. En Guatemala y Honduras la brecha entre ambas tasas netas de asistencia es de 1,8.

Por otra parte en estos tres países está escolarizado menos de la mitad de los adolescentes que están en edad de asistir al secundario (47,2%, 49,8% y 37,7% respectivamente). Se destaca entre estos el caso de Paraguay. Aquí es mayor la proporción de adolescentes que –estando en edad de asistir al secundario– aún permanecen en el nivel primario. Como ya hemos señalado, la diferencia entre las tasas específicas y netas de asistencia secundaria representa a la proporción de adolescentes en edad de concurrir a la escuela secundaria que asisten al primario. En Paraguay esta proporción es del 47,3%, mientras que la de adolescentes que asisten al secundario es casi 10 puntos menor (37,7%). Este país entonces tiene significativos índices de retraso.

Se puede así delinear tres grupos de países, según su perfil de asistencia en las áreas urbanas.

- Países donde la asistencia tanto primaria como secundaria es alta (Brasil y Chile)
- Países con una situación intermedia, con alta asistencia primaria y niveles medios de asistencia secundaria. (Bolivia, Costa Rica, El Salvador, México y Perú)
- Países con asistencia baja particularmente en el nivel secundario y –generalmente– amplias diferencias entre los indicadores de ambos niveles educativos (Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay)

Tasas netas de asistencia por nivel y tasas específicas de asistencia secundaria. Situación inicial y actual. Agrupamiento de los países según su situación final. Áreas urbanas, 2008-2015

Situación final	País	TNAP Inicial	TNAP final	TNAS inicial	TNAS Final	TEAS inicial	TEAS Final
Tasas altas	Brasil	82,9	90,4	54,4	76,3	78,9	90,2
	Chile	89,7	92,0	76,9	82,0	91,7	94,9
Tasas intermedias	Costa Rica	70,6	86,5	41,5	71,3	86,4	91,6
	El Salvador	87,3	90,5	63,9	63,9	76,0	74,8
	México	92,2	95,2	71,2	69,3	78,1	77,4
	Perú	72,9	92,7	69,2	73,1	88,0	91,7
Tasas bajas	Honduras	82,3	88,9	36,5	49,8	68,8	71,3
	Nicaragua	84,1	86,4	52,9	57,9	70,2	74,5
	Paraguay	79,5	93,6	36,9	37,7	77,4	85,0

5. 2. Áreas rurales

En áreas rurales la educación primaria incorpora a la mayor parte de la población en edad de asistir a un establecimiento educativo de ese nivel, aunque se encuentra menos generalizada que en áreas urbanas. En algunos países las tasas de asistencia netas primarias son mayores al 90% (Chile, México y Perú), y en el resto incluye como mínimo a las $\frac{3}{4}$ partes de la población en edad teórica en todos los países. Dentro de este panorama los países más atrasados son Nicaragua y Guatemala.

En cuanto a la asistencia secundaria se está más lejos de alcanzar las metas de universalización, y al mismo tiempo, reflejando la tendencia general, es en este nivel donde hay una mayor diversidad entre los países latinoamericanos. En algunos de estos, los niveles de asistencia secundaria son sensiblemente bajos, y ello aparece asociado a **una proporción significativa de adolescentes en edad de cursar la secundaria que aún están en la primaria.**

Por último en la mayor parte de los países la asistencia de niños al nivel primario duplica a la de adolescentes al nivel secundario. De este modo, haciendo lectura integrada de los indicadores podemos perfilar tres tipos de países:

- Los que tienen una alta asistencia tanto primaria como secundaria. En estos se evidencia una asistencia primaria generalizada. La asistencia secundaria es menor pero muestra la mejor situación en la región. Las personas en edad de asistir al secundario asisten mayoritariamente a este nivel.
- Los que tienen una asistencia primaria alta aunque no generalizada (con un piso de un 85%) y una asistencia secundaria intermedia para la realidad de la región.

En estos países sin embargo al menos una tercera parte de quienes están en edad de asistir al secundario y asisten, lo hacen aún a la escuela primaria. La coexistencia de tasas netas de asistencia primaria altas con una proporción importante de adolescentes en edad de asistir a la educación secundaria cursando aún la primaria permite hipotetizar una situación de universalización de este nivel, con significativos índices de rezago.

- Los que tienen en general las menores tasas de asistencia primaria de la región y una asistencia secundaria muy baja (tasas netas entre el 10 y 20% aproximadamente.) Estos países se destacan por tener aún en el nivel primario a la mayoría de los jóvenes escolarizados que están en edad de cursar el nivel secundario (Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay). En estos últimos países se observan significativos índices de retraso. A su vez se puede observar que las brechas entre la asistencia de niños y adolescentes a los niveles que corresponden a su edad teórica son las más acentuadas de la región (5,9, 3,8, 3,5 y 5 respectivamente).

Brechas de asistencia secundaria en la situación inicial y actual según país.

Áreas urbanas.

País	Brecha asistencia secundaria* situación inicial	Brecha asistencia secundaria* situación final
Brasil	1,5	1,2
Chile	1,2	1,2
Costa Rica	2,1	1,3
El Salvador	1,2	1,2
México	1,1	1,1
Perú	1,3	1,3
Honduras	1,9	1,4
Nicaragua	1,3	1,3
Paraguay	2,1	2,3

5. 3. Expansión en la asistencia y disminución de las disparidades

En una lectura general de los datos que presentamos a continuación podemos decir que en los países de la región hay un proceso de expansión de las tasas de asistencia (las tasas de crecimiento son siempre positivas) y esta es generalmente mayor en las zonas que inicialmente tienen las tasas más bajas, lo cual redundará en una reducción de las brechas entre áreas urbanas y rurales. Así mismo el ritmo de crecimiento de la asistencia primaria suele ser, en términos generales, menor que el de la secundaria.

5. 3. 1. Disparidades en las formas de crecimiento.

Hasta aquí entonces hemos dicho que se observa una tendencia general al aumento de la población escolarizada y una reducción de las disparidades tanto urbano rurales como interregionales. No obstante, parecen encontrarse distintas formas de crecimiento en la región.

Áreas urbanas. Poniendo la atención en los casos particulares, es posible identificar diversos modos en que se fueron dando los procesos de expansión de la asistencia en la región. Encontramos por ejemplo países que tienen niveles altos de asistencia tanto en el nivel primario como en el secundario. Esta es la situación actual de Brasil y Chile. Sin embargo ambos llegaron a esta condición por caminos distintos: Chile, partiendo de un piso alto y por lo tanto con bajo crecimiento, Brasil con una situación inicial más baja y con incrementos anuales más altos. Entre los países que tuvieron significativos aumentos en la asistencia secundaria se encuentran Costa Rica, Brasil, Honduras y Nicaragua. Este crecimiento provocó en los dos primeros que hoy puedan tener niveles de asistencia bastante elevados en comparación con otros países de la región. Los dos últimos en cambio, a pesar de su importante crecimiento siguen encontrándose entre los países con peores niveles de asistencia en la región.

Brasil y Costa Rica, como decíamos, se destacan en el grupo de países por su significativo aumento en la asistencia secundaria. Sin embargo lo hacen de diferentes maneras. En Costa Rica el mayor crecimiento en la asistencia de los adolescentes se debió a la incorporación de estos al nivel secundario (TNAS) más que a la incorporación de adolescentes a cualquier nivel educativo (primario o secundario, expresado en la TEAS). En el caso de Brasil el crecimiento en la asistencia de los adolescentes se manifestó en ambas tasas.

Por último Perú y Paraguay han tenido un alto crecimiento en la asistencia primaria pero no así en la secundaria. En el caso de Paraguay se siguen incorporando más alumnos al primario, aún entre quienes están en edad de asistir al nivel secundario. Áreas rurales Analizando ahora la evolución entre los dos períodos en áreas rurales, vemos que en Brasil, Costa Rica, Perú, además de Honduras, Nicaragua y Paraguay en el momento inicial existía, entre los

adolescentes en edad teórica de asistir a la secundaria, una proporción mayor de adolescentes asistiendo al primario que al nivel que les correspondería.

Los tres primeros países lograron revertir esa situación en el período de 10 años ¿cómo lo lograron? Con una incorporación mayor de niños y adolescentes a la escuela en la edad teórica que les corresponde, tanto en el primario como en el secundario. Esto se refleja en los indicadores en las altas tasas de crecimiento anual de la asistencia primaria por un lado y en el hecho que es mayor el crecimiento anual de las tasas netas secundarias que de las específicas.

Honduras y Paraguay podrían estar haciendo el mismo camino que hicieron antes Brasil, Costa Rica y Perú ya que el ritmo de crecimiento de la asistencia secundaria es mayor en la población en edad teórica de asistir al secundario. Es decir, hay una parte importante que se está incorporando a la escuela sin retraso. Esto quizás podría deberse a políticas de apertura de establecimientos educativos en estas zonas.

La situación de Nicaragua parece diferenciarse del resto ya que por su ritmo de crecimiento estaría incorporando a los alumnos de edad más avanzada en partes similares al primario y al secundario. Los adolescentes estarían asistiendo más a la escuela pero no al secundario.

6. Incorrecta distribución y asignación de ítem en Bolivia en el departamento de La Paz; distritos El Alto 1 y Caranavi.

La distribución y asignación de ítems para el magisterio fiscal en educación regular, se rige en función a la creación de la Unidad Educativa (código SIE). Por lo cual, si la Unidad Educativa es creada como “Urbana” perteneciendo esta al área rural, el Ministerio de Educación designa los ítems urbanos y rurales de acuerdo a al nombre de su creación. Actualmente en la ciudad de La Paz en los

distritos El Alto 1 y Caranavi, los profesores son designados a áreas rurales o alejadas con ítems urbanos, esto implica que no se les aumenta el 20% mas para gastos de estadía, pasajes y alquileres. Siendo así que, el sueldo de un maestro rural no le alcanza a un maestro de zona urbana.

6. 1. Urbanos piden nivelar salarios

Ante tal circunstancia, padres de familia y maestros se han movilizad, pues por no tener ítems para el áreas rural muchos maestros rechazan ir a impartir clases a reas alejadas o rurales.

En otros sectores los padres y familias como las autoridades municipales han optado por construir nuevos establecimientos educativos con nueva personería jurídica y ubicación, con el objetivo de regularizar y reorganizar la designación de ítem. Es así que tenemos a bien describir un ejemplo actual de lo que acabamos de describir.

Los padres y maestros del barrio 23 de marzo del municipio de Warnes, miran con expectativa el nuevo módulo educativo que se levanta. Hace 34 años el establecimiento nació como un núcleo educativo pequeño, a la fecha el mismo quedo saturado, por la cantidad de niños y adolescentes que asisten.

El mismo consta de un pequeño salón que fue construido con materiales de madera y cartón, está por convertirse en un moderno colegio que contará con todos los privilegios y comodidades que exige la formación actual de estudiantes. Sin embargo, llama la atención que pese estos privilegios y comodidades, el

establecimiento sigue figurando como escuela rural en la Dirección Departamental de Educación.

Al igual que esta unidad educativa, en la ciudad existen más de un centenar de escuelas denominadas rurales que han quedado dentro del área urbana. El sector no está dispuesto a perder recursos ni ítem. Lejos de las complicaciones que implican tener un establecimiento urbano en este tipo de unidades educativas, la 'urbanización' de las escuelas rurales ha generado diferencias con el sector urbano, no por un tema de educación, contenidos e infraestructura, sino por un tema administrativo y económico

Cabe destacar que según disposiciones del Gobierno nacional y de acuerdo a conquistas pasadas que logró concretar el sector en los años '50, los maestros rurales ganan 20% más que los maestros urbanos y 10% más que los profesores de provincias.

Si bien la Dirección Departamental de Educación La Paz, admitió que la diferencia entre las escuelas rurales, que han quedado prácticamente céntricas y las urbanas, es netamente administrativa, pues afirma que la nominación no influye en los contenidos educativos que se imparten en el estudiante, indicó que el sector no está dispuesto a cambiar de nominación.

No obstante que recientemente lograron un acuerdo con el Gobierno nacional para evitar que esta situación, se salgan de control por contradicciones administrativas. Al perder la figura rural, el sector no solo se sometería a un reajuste económico, sino a la pérdida de al menos 2.000 ítems que, según afirman, no están dispuestos a perder. "Al cambiarse a rurales las escuelas tendrían que incluir

maestros urbanos y dejar sin empleo a cientos de maestros”, según manifestó en entrevista el Director de la Dirección Departamental de Educación.⁷

También el Director Basilio Pérez de la Dirección Departamental de Educación, destacó la conquista de los maestros rurales para lograr el incremento del 20% de sus salarios, por los diversos sacrificios que implicaba la enseñanza en zonas alejadas, afirmó que este concepto no se ajusta a la realidad que enfrentan muchos maestros. "Hay escuelas urbanas que están más lejos que las denominadas rurales en las capitales y maestros en provincias que se sacrifican más y ganan hasta un 10% menos, lo cual no es justo.

Una prueba de esta situación se percibe no solo en escuelas paralelas que son denominadas rurales o urbanas, pues esta situación pasa incluso en las primeras, donde la falta de ítems para maestros ha obligado a fusionar maestros rurales y urbanos, aunque con diferencias salariales, lo que abre el debate y reaviva las quejas de muchos maestros.

Este es el caso del módulo educativo Andrés Ibáñez, ubicado en el Plan 3.000 (provincia), en Santa Cruz, donde 7 de los 34 maestros que tienen ítem son urbanos. La situación es complicada, porque todos deberían tener los mismos privilegios o salarios si realizan el mismo trabajo y en el mismo lugar.

Este problema afecta a muchos maestros, pues el hecho de que ellos tengan más horas (los rurales trabajan 104 horas y los urbanos 96), incluso llega a ser un privilegio para ellos que pueden cumplir su carga horaria en un solo establecimiento y los urbanos tienen que buscar trabajo en otros sitios para cubrir los pasajes.

6. 2. Establecimientos de acuerdo a jurisdicción

⁷ Entrevista breve al Director Departamental de La Paz, viernes 20 de noviembre de 2015.

La alcaldía de la ciudad de El Alto, a través de la Dirección de Parques y Jardines y Equipamiento Social, trabaja en la construcción de más de 100 módulos educativos en la ciudad, conforme a un plan de gobierno, sin importar la categoría o calificación de unidades educativas, sean estas denominadas rurales o urbanas⁸.

Según informó la instancia se ha procedido a realizar la reconstrucción y mejoramiento de establecimientos, principalmente en zonas alejadas donde existían mayores falencias estructurales de las unidades educativas.

No obstante a que hay proyectos de mejoramiento a escuelas que están en zonas alejadas y que están dentro de la jurisdicción de la ciudad de El Alto hay zonas que están en proceso de construcción de nuevos módulos educativos, con la finalidad de mejorar los establecimientos educativos de la ciudad para una mejor formación de los alumnos.

6. 3. Diferencias entre la escuela Rural y Urbana

- La competencia, estas dos formas de educar tienen entre sí, es una muy amplia desventaja en lo que se refiere a aprendizaje, infraestructura, tecnología y entrega de información.
- La educación rural, a diferencia de la urbana, educa a las personas con los recursos que ellos tienen a su alcance. Vale decir que al educando se le enseña a trabajar con la tierra, animales, etc., los cuales serán capaces de poder transportar ese conocimiento al mundo urbano, esto quiere decir que si al alumno se le enseñó a trabajar con animales, este se especifica y amplía su conocimiento en esa rama, pudiendo ser ovinocultor, o si al

⁸ Noticia que se difundió el 18 de octubre en el canal 57 de la ciudad de El Alto a horas 20:36 pm.

alumno se le enseñó a trabajar en el área agrícola, puede llegar a especializarse y llegar a ser agrónomo. No así la educación urbana, en la que la persona puede y tiene los medios necesarios para poder ejercer, ampliar y especializarse en cualquier rama que desee estudiar, ya que las técnicas que los establecimientos de educación entregan son capaces de poder lograr que el individuo alcance su objetivo.

6. 4. Aspectos que comparten

- La escuela urbana y la escuela rural forman parte de un mismo sistema educativo nacional. Por lo tanto, responden a una misma política educativa, a principios y objetivos nacionales comunes. Ambas deben brindar oportunidades de educación a niños y jóvenes, sean de la ciudad o del campo.
- Una y otra deben adecuar objetivos y programas comunes, a realidades particulares. Es necesario que den respuestas eficaces a las necesidades e intereses concretos de los alumnos, sus comunidades y su entorno natural. Por lo tanto, no es solo la escuela rural la que requiere adecuar la estructura curricular básica a las características propias del medio. También debe hacerlo la escuela urbana

7. Escuelas rurales en el área urbana de La Paz-El Alto

En las ciudades de La Paz y El Alto hay 31 unidades educativas que funcionan como escuelas rurales, debido al crecimiento de la mancha urbana, según la Dirección Departamental de Educación (DDE) de La Paz. El ministerio del área anuncia un reordenamiento consensuado. De acuerdo con el director de la DDE, Basilio Pérez, en la ciudad de La Paz hay dos establecimientos que funcionan como

escuelas del área rural estas son: la unidad educativa Achumani, ubicada en la zona del mismo nombre, y Parapetí, también en la zona Sur”, dijo Pérez a Página Siete⁹.

En cuanto a El Alto, en esta urbe hay 29 establecimientos que tienen ese carácter: 26 están ubicados en el distrito 1 y tres en el distrito 2. Las unidades educativas no son de reciente creación, de hecho, algunas tienen una antigüedad que supera los 50 años. Para ese entonces la mancha urbana era más pequeña, pero a medida que pasó el tiempo ésta llegó e incluso sobrepasó los sitios donde se edificaron esas escuelas”, explicó la autoridad a página siete.

Entonces los maestros que trabajan en dichas escuelas gozan de ciertas ventajas. “Una de ellas es que los más de 600 profesores que trabajan en los 31 establecimientos tienen una carga horaria de 100 y 120 horas, y además un 20% de aumento en su salario (respecto a los urbanos), por ser de una escuela rural”¹⁰.

Esta situación es “injusta”, tal como reclaman los maestros urbanos -actualmente en el año 2000, en la escuela Brasil de El Alto, la mitad de los maestros tenía los beneficios de un profesor rural, pero la otra mitad no, por eso se trató de nivelar, aunque no se pudo por el convenio antes firmado por el Ministerio de Educación y la Confederación Nacional del Magisterio Fiscal”,

En el caso de los colegios rurales, los educadores pueden trabajar aún con cinco alumnos; en los urbanos se requiere de 30 estudiantes como mínimo. La Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia, denunció que en las principales ciudades del país hay al menos 400 establecimientos rurales. “Estos profesores

⁹ Pagina Siete, periódico de circulación nacional. La Paz 17 de febrero de 2015.

¹⁰ Entrevista a Mario Sinforoso; Director de la Unidad Educativa de la Provincia Fran Tamayo Unidad Educativa “Tamayo 3”, entrevista tomada el 21 de agosto de 2015.

gozan de todos los beneficios, mientras que los del área urbana, pese a que trabajan más de 100 horas, ganan sólo por 88¹¹.

Lo mismo sucede en el distrito de Caranavi, y explicamos el caso con la tabla de las boletas recibidas para ser entregadas a los docentes para recoger su papeleta de pago.

CODIGO: 275 CARANAVI

N°	N° SERVICIO	CANTIDAD
1	27514 urbano	12
2	27521 urbano	13
3	27522 urbano	223
4	27523 urbano	160
5	27524 urbano	18
6	27525 urbano	9
7	27526 urbano	3
8	27531 rural	10
9	27532 rural	342
10	27533 rural	174
11	27535 rural	10
12	27538 rural	61
13	27560 rural	8
TOTALES		1043

ITEM	N° TGN PRIMERA BOLETA						AL	N° TGN ULTIMA BOLETA						ITEM
	E							E						

¹¹ Según la Dirección de Educación del Alto; son 6.230 profesores con ítems urbanos y 896 profesores con ítems rurales.

8. Efectos de la inadecuada distribución de ítems del magisterio en educación regular en el área urbano y rural

8. 1. Maestros urbanos se tapian por salarios en Bolivia

La Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia demanda la nivelación de los salarios y horas de trabajo con sus pares del área rural. Los dirigentes de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia se tapeo en la gestión 2013 en un ambiente de su sede, en demanda de la nivelación de los salarios y horas de trabajo de su sector con sus pares del área rural.

Diferencias. Existe una diferencia del 20% entre el salario que percibe un docente del área urbana con respecto al área rural. Estamos hablando de casi el doble de salario que percibe el maestro rural con relación al docente urbano. Además, existe un recorte en las horas de acumulo que obliga a asumir medidas administrativas y sindicales

Las diferencias entre un maestro urbano y uno rural se deben a que los profesores del campo reciben el bono de frontera y tienen una carga horaria de 104, 120 o más horas, mientras que los urbanos sólo pueden llegar a 88, cuando a veces trabajan igual cantidad de horas.

Otro aspecto es que los rurales pueden dar clases en cursos con menos de 10 alumnos, lo que no se permite en las urbes. Además, en las ciudades existen unas 400¹² escuelas clasificadas como rurales y a veces hasta funcionan en la misma infraestructura de una unidad educativa urbana, sin embargo los salarios son diferentes.

¹² Según la Dirección Departamental de La Paz, esta información nos las brindo el técnico 1 de la unidad de informática, de forma verbal.

Conclusiones y Recomendaciones

1. Conclusión

Después de haber realizado el estudio correspondiente; a la mala e inadecuada designación de ítems en el magisterio fiscal de Bolivia, la investigación ha llegado a las siguientes conclusiones:

La problemática de la relación salarial en educación regular del magisterio urbano y rural, no es nada nuevo. Esta demanda se fundamenta por las disposiciones legales en actual vigencia, que determina que 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, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional. El Reglamento del Escalafón D.S. 04688 (Art. 11) en los requisitos que establece para el ejercicio de la docencia, no hace diferenciación entre maestro rural y maestro urbano.

Desde esta mirada legal, el salario también debiera ser único; sin embargo, existen diferencias sustanciales, en muchos casos justificables y en otros totalmente incoherentes y poco o nada sustentables. El salario docente obedece a cuatro factores; la formación, el cargo, la categoría y el lugar de trabajo.

Por lo que, si analizamos más a fondo esta situación, encontramos que en las ciudades existen “escuelas rurales” y en las áreas rurales, existen escuelas urbanas, también en algunos casos; en un edificio escolar, funcionan dos unidades educativas, en el turno de la mañana es urbana y en el turno de la tarde

es rural por lo que el factor de lugar de trabajo responde al nombre de creación de la escuela urbana y escuela rural y no así al espacio geográfico.

Finalmente, aún con la diferenciación salarial, entre maestros urbanos y rurales, es insuficiente, considerando el trabajo que realiza el maestro. El salario que percibe es por hora de trabajo en aula, no se considera las horas que se dedica a los procesos de planificación curricular, preparación de materiales, corrección de trabajos y evaluaciones, planificación institucional y otras demandas socioeducativas que se le exige a la escuela como institución y al maestro como formador y educador. Por lo que el trabajo docente abarca más allá de la relación maestro-estudiante que se desarrolla en las aulas, es también el servicio y trabajo fuera de ella.

2. Recomendación

De los resultados alcanzados se recomienda lo siguiente:

El Ministerio de Educación debe generar una escala salarial en función a la formación académica obtenida por el maestro y maestra, actualmente existen maestros con grados académicos, de licenciatura, diplomados, especialistas en diferentes áreas del conocimiento, magísteres y/o doctores/as en educación, que perciben salarios iguales a quienes no han tomado en serio su formación profesional como un elemento de mejora de su práctica docente y, como consecuencia, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se sugiere plantear un *REORDENAMIENTO CONCENSUADO* entre el Estado y el Magisterio Fiscal Boliviano para nivelar la remuneración al profesor de acuerdo a la zona en la que trabaja y no así por la clasificación de la escuela o unidad educativa. Los profesores que trabajarían en los colegios y unidades educativas

del centro de la ciudad tendrían un salario mínimo inferior al de aquellos docentes que realicen su labor en zonas alejadas, como provincias o fronteras.

Las sugerencias establecidas deben emitirse en función a una normativa administrativa que regule la distribución y asignación de ítems urbanos y rurales en educación regular.

Por tanto. Para finalizar se plantea la modificación total del Decreto Supremo N° 23968, en la que se deberá tomar en consideración los siguientes parámetros obligatorios inherentes a la diferenciación entre unidades educativas urbanas y rurales, los cuales son:

- Espacio geográfico: zonas alejas y zonas dispersas
- Crecimiento demográfico y,
- Tiempo que se recorrerá para llegar a la unidad educativa

Bibliografía

CABANELLAS, Guillermo. Diccionario de derecho usual. Buenos Aires: Ed. Heliasta, 1977.

CORNEJO, José (1998). *Condición del profesor y satisfacción profesional. Una educación con calidad y equidad: Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica*, 1998.

DOMINGUEZ, Cristina. (2009). *Los problemas en la voz de los docentes. Reglamento interno Artículo 45*. México, 2010.

ENGUITA, Mariano (1991). *La ambigüedad de la docencia: Entre el profesionalismo y la proletarización*, Teoría e Educação 4, Porto Alegre, Brasil.

JURADO, M. (1995). *Escuela rural*. Pedagogía diferencial. Consultada el 10 de febrero de 2014. Pagina Web: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_escuela_rural.pdf.

JIMÉNEZ, J. (2009). *La escuela rural*. Diversidad escolar Educación Infantil y Primaria. Consultada el 23 de marzo de 2014. Página Web: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/JOSEFA_JIMENEZ_FERNANDEZ01.pdf

LIANG Schiefelbein. "La educación Rural y la educación urbana: sus diferencias", Madrid, 1999.

MURILLO, Javier (2005), *Una panorámica de la carrera docente en América Latina Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional*, en Revista PRELAC, N°1 Julio, Barcelona, España.

UNESCO; Instituto Internacional de la UNESCO. Compendio Mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Montreal. 2009.

Normativa Consulta

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, Editorial Jurídica Multi Libro.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
- Ley 070 Elizardo Pérez y Avelino Siñani, Art. 1. Art. 9. Art. 10.
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 150/2014 La Paz, 12 de marzo de 2014.
- RESOLUCIÓN MINISTERIAL 001/2015 sub sistema de educación regular 2 de enero de 2015.
- REGLAMENTO DE ESCALAFÓN NACIONAL DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN.
- REGLAMENTO DE FALTAS Y SANCIONES DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO RS. 212414 DEL 21 DE ABRIL DE 1993

ANEXOS

Decreto Supremo 23968 Reglamento sobre las Carreras en el Servicio de
Educación Pública

24 de febrero de 1995

CONSIDERANDO:

Que el Código de la Educación Boliviana, modificado por la Ley de Reforma Educativa 1565, de 7 de julio de 1994, en su artículo 37, dispone la creación de las nuevas carreras docente y administrativa.

Que la referida Ley requiere el ordenamiento de las funciones docente y administrativa para el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo.

Que el mismo Código unifica la educación urbana y rural sin perjuicio del salario diferenciado.

Que es necesario organizar las carreras docente y administrativa separadamente, en virtud a los méritos y responsabilidades que a cada docente o funcionario corresponden.

EN CONSEJO DE MINISTROS,

DECRETA:

De las carreras en el servicio de educación pública

Título I Capítulo único De las normas generales

Artículo 1º

El Servicio de Educación Pública está constituido por los establecimientos educativos públicos de cualquier área, nivel o modalidad y conforma el Sistema Educativo Nacional en sus estructuras de Participación Popular, Organización Curricular, Administración Curricular y Servicios Técnico-Pedagógicos, y de Administración de Recursos. El Sistema Educativo Nacional incluye a los establecimientos educativos privados de cualquier área, nivel o modalidad, los cuales no son parte del Servicio de Educación Pública.

Artículo 2º

El presente Decreto Supremo norma la creación de las carreras docente y administrativa del Servicio de Educación Pública en todos los establecimientos educativos no autónomos del mismo Servicio; y en sus estructuras de Administración Curricular y de Servicios Técnico-Pedagógicos y de Administración de Recursos.

Artículo 3º

Se entiende por carrera, docente o administrativa, al constante proceso de superación en el desempeño profesional o laboral de un docente o administrativo en el Servicio de Educación Pública, de acuerdo a las normas que establece el presente Decreto.

Artículo 4º

Todo el personal del Servicio de Educación Pública pertenecerá a una de las dos carreras, docente o administrativa, creadas en el artículo 37 del Código de la Educación Boliviana. No se puede prestar funciones administrativas con ítemes docentes o viceversa.

Artículo 5º

El personal del Servicio de Educación Pública percibirá un salario de carácter nacional, establecido en las escalas salariales docente o administrativa por las autoridades competentes del nivel central, de acuerdo a la estructura de cargos que determinará el reglamento. Cada Dirección Distrital elaborará y pagará las planillas con los recursos del Presupuesto Nacional de Educación, de acuerdo a las normas establecidas por el presente Decreto Supremo. Además, en forma voluntaria, las Municipalidades podrán asignar recursos adicionales para el reconocimiento de estímulos complementarios en el ámbito de los distritos de su jurisdicción.

Artículo 6º

El docente o administrativo podrá jubilarse cuando cumpla con todos los requisitos establecidos al efecto por el régimen de seguridad social.

Título II Capítulo II De la carrera docente

Artículo 7º

Pertencen a la Carrera Docente los docentes o maestros de aula y los directores de unidad educativa o de núcleo, en los establecimientos educativos no autónomos de cualquier área, nivel o modalidad del Servicio de Educación Pública.

Artículo 8º

El personal docente en servicio activo mantiene sus años de servicio reconocidos hasta el 31 de diciembre de 1994 y validados mediante el Registro Docente Nacional. En lo sucesivo los años de servicio serán registrados y validados por medio del Registro Docente Nacional a través de su sistema computarizado.

Artículo 9°

Para ingresar en la Carrera Docente se requiere:

1. Cumplir con lo estipulado por el artículo 34 del Código de la Educación Boliviana.
2. No tener menos de 18 ni más de 60 años.

Cuando se hubiere ingresado en la Carrera Docente, la permanencia en la misma se regirá por el artículo 38 del Código de la Educación Boliviana.

Artículo 10°

La contratación del personal de la carrera docente para las unidades educativas públicas será realizada por los Directores Distritales. En los establecimientos educativos pertenecientes a instituciones con las cuales el Estado hubiera suscrito convenios especiales, la contratación se regirá, además, por esos convenios. La contratación de los docentes de religión se efectuará de acuerdo al procedimiento establecido por convenio entre el Estado y la Iglesia católica.

La contratación de docentes se realizará en el distrito escolar según la demanda de cada unidad educativa, en función del número de alumnos matriculados en cada uno de los niveles o modalidades, previa aprobación del examen de competencia que establece el artículo 34 del Código de Educación.

Artículo 11°

En caso de necesidad y previo examen de competencia, los bachilleres podrán ingresar a la Carrera Docente cuando no existan maestros normalistas u otros profesionales, o cuando para el ciclo que así lo requiera no se cuente con el maestro que hable la lengua de la comunidad. Se dará preferencia a los bachilleres pedagógicos.

Artículo 12°

Las personas capacitadas por experiencia o por medio de aprendizajes en oficios y habilidades manuales durante el desempeño laboral, y que al menos sean bachilleres, podrán ingresar en la Carrera Docente, previo examen de competencia para el desarrollo de las ramas diversificadas del currículo y para cursos especiales en educación alternativa.

Artículo 13°

Los docentes que accedieran a cargos ejecutivos o técnicos-pedagógicos de la Carrera Administrativa podrán retornar a la Carrera Docente una vez cumplidas sus funciones como ejecutivos o administrativos. El tiempo que trabajaren en estos cargos podrá ser reconocido para los exámenes quinquenales teórico-prácticos de acreditación de suficiencia profesional, conforme al artículo 15 del presente Decreto Supremo.

Artículo 14°

La carrera docente depende del constante mejoramiento en actualización permanente y formación profesional. Ambos conceptos serán objeto de regulación por parte de la Secretaría Nacional de Educación.

Artículo 15°

La Actualización Permanente se organiza en niveles de ascenso; tantos, cuantos el docente pueda alcanzar antes de su jubilación. Para ascender desde cualquier nivel de actualización, los docentes deberán rendir obligatoriamente el examen quinquenal, teórico-práctico, de acreditación de suficiencia profesional, conforme al artículo 38, numeral 2, del Código de Educación Boliviana.

Los docentes que no aprobaran el examen teórico-práctico quinquenal de acreditación, tendrán una segunda oportunidad en el año siguiente. Si en ésta tampoco aprobaran, serán suspendidos de la función docente y permanecerán en esa condición, sin goce de haberes, hasta que aprueben el examen de acreditación en una tercera y última oportunidad. Si en esta última oportunidad fueren aprobados, podrán reincorporarse al Servicio. Si, por el contrario, fueren reprobados, quedarán definitivamente separados del Servicio de Educación Pública.

Para los docentes que lo soliciten, los exámenes de acreditación comenzarán a aplicarse el año de 1996 a partir del quinto año desde el último ascenso en las antiguas categorías.

Artículo 16°

Los Grados Profesionales, en cada uno de los cuales rigen los Niveles de Actualización, son los siguientes:

1. Pre-Grado: Bachiller Pedagógico, Bachiller en Humanidades o Bachiller Técnico.
2. Primer Grado: Maestro Normalista o Técnico Superior.
3. Segundo Grado: Licenciado en Ciencias de la Educación o en la especialidad del docente.

Artículo 17°

Entre cada uno de los Grados Profesionales, o después del último, los docentes podrán ganar créditos por la realización de cursos de capacitación en las ciencias de la educación o en la materia de su especialidad. La acumulación de los créditos requeridos dará lugar al ascenso de grado profesional, conforme a reglamento. Estos créditos serán recompensados con un estímulo económico puntual, al comienzo del siguiente periodo lectivo, sin modificar el salario docente. Los cursos y sus correspondientes créditos serán objeto de reglamentación y deberán, en todo caso, ser acreditados por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa.

Artículo 18°

Los docentes podrán permanecer en el grado profesional que tuvieran legalmente al 31 de diciembre de 1994; o bien, acogiéndose al sistema de estímulos para la superación profesional, podrán alcanzar los grados superiores.

A partir de la promulgación del presente Decreto, el Servicio de Educación Pública no permitirá nuevas incorporaciones de docentes que no tengan por lo menos el título de Bachiller.

Capítulo III Del salario docente

Artículo 19°

El salario docente se fijará por hora de trabajo en aula o el equivalente del desempeño laboral en el área de Educación Alternativa.

Todo incremento en el trabajo docente por encima de 72 horas mensuales, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario, será recompensado como parte integrante del horario del docente hasta un máximo de 160 horas de trabajo por mes, quedando descartado el concepto de horas extraordinarias.

El número de horas de trabajo de un docente, por encima de las 72 horas reglamentarias, debe ser expresamente solicitado por el Director de Núcleo en función de las necesidades del servicio y de la disponibilidad de espacio e infraestructura, y aprobado por el Director Distrital.

Como efecto de la aplicación gradual del Programa de Transformación Curricular de la Reforma Educativa que exige nuevas horas de trabajo en aula, se aplicará lo dispuesto en este artículo a los docentes de los Núcleos Educativos que gradualmente vayan ingresando en dicho programa, conforme a lo establecido en el artículo 101 del Decreto Supremo 23950 de Organización Curricular.

Artículo 20°

El Salario Docente, de vigencia nacional, consiste en el resultado de la fusión de los antiguos salarios básicos en el área urbana de capital departamental con las categorías y los bonos denominados "del libro" e "institucionalizado" correspondientes al 31 de diciembre de 1994.

Artículo 21°

Una vez concluidos los trabajos de normalización de la planilla definidos por el artículo 39 del presente Decreto, entrarán en vigor los Niveles de Actualización Quinquenal y los Grados Profesionales. Por cada mejora en cualquiera de los dos conceptos, el docente merecerá el correspondiente incremento en su haber, conforme a reglamento, a partir del

nivel legalmente alcanzado al 31 de diciembre de 1994 resultado de la homologación de su última categoría lograda en aplicación del antiguo Reglamento y debidamente validada por el Registro Docente Nacional.

Artículo 22°

En virtud del artículo 32 del Código de la Educación Boliviana, la Secretaría Nacional de Educación elaborará y actualizará el índice del salario diferenciado en tres grupos:

1. Ciudades de mas de 50 000 habitantes.
2. Ciudades de mas de 10 000 y menos de 50 000 habitantes.
3. Poblaciones y comunidades de menos de 10 000 habitantes.

Se reconocerá un pago adicional a quienes trabajen en las ciudades del segundo grupo; y mayor aun a quienes lo hagan en las poblaciones del tercero, conforme a reglamento.

Artículo 23°

La Educación es un servicio público en el cual la continuidad y la regularidad de las actividades educativas son esenciales para el logro de sus objetivos con calidad y equidad. Los paros, huelgas e inasistencias no justificadas, según el reglamento en el servicio de Educación Pública, no serán remuneradas ni serán objeto de compensación de ninguna naturaleza.

La Secretaría Nacional de Educación procederá a los correspondientes descuentos por los días no trabajados, los mismos que no podrán ser devueltos o compensados.

Artículo 24°

Los fondos resultantes de los descuentos dispuestos por paros, huelgas e inasistencias injustificadas serán destinados a las Unidades Escolares donde se hubieran producido dichas interrupciones del trabajo educativo. Las Juntas Escolares de dichas unidades quedan encargadas de la administración de esos recursos con el apoyo técnico del Director de la Unidad. Estos recursos serán desembolsados al mes siguiente de haberse recuperado.

Artículo 25°

Las mejoras salariales que se logren por avances en Formación Profesional o Actualización Permanente se sujetarán a reglamento. Serán tomadas en cuenta a partir del año escolar siguiente de haberse certificado por la autoridad competente.

Capítulo IV De las sanciones y retiros en la carrera docente

Artículo 26°

Ningún docente será exonerado del Servicio de Educación Pública por efecto de la creación de la nueva Carrera Docente.

Artículo 27°

Los organismos de Participación Popular, en especial la Junta Escolar, velarán sobre todo por la regularidad de la asistencia del personal docente de acuerdo al calendario aprobado y por el buen rendimiento profesional y buena conducta.

Artículo 28°

El retiro del personal, salvo en los casos de retiro voluntario y lo determinado por el artículo 15 del presente Decreto, sólo será posible cuando, a solicitud de alguno de los organismos de Participación Popular en educación, o de una autoridad educativa, o por iniciativa propia, el Director Distrital instaure proceso administrativo contra un determinado docente y éste sea encontrado culpable, conforme a lo establecido por el artículo 38 del Código de la Educación y por el Reglamento de Faltas y Sanciones Disciplinarias.

Artículo 29°

El Director Distrital instaurará el proceso administrativo siguiendo el procedimiento que establece el Reglamento de Faltas y Sanciones Disciplinarias en base a las pruebas y los testimonios acumulados.

Artículo 30°

Los procesados serán suspendidos de sus funciones por el Director Distrital en los casos que establezca el reglamento, con goce de haber hasta que se produzca el fallo en un plazo razonable que establecerá el reglamento.

Artículo 31°

Producido el fallo, será elevado en revisión al Director Departamental, con cuyo pronunciamiento concluye el proceso por la vía administrativa.

Artículo 32°

Los Directores de Unidad Educativa y de Núcleo, así como los Directores Distritales y Subdistritales, tienen la obligación de poner en conocimiento del Ministerio Público, sin proceso administrativo previo, los casos previstos en el Código Penal.

Artículo 33°

Las sentencias serán registradas en el archivo de carrera del afectado en el Sistema de Información Educativa. Los archivos de carrera personal serán confidenciales y accesibles solamente al personal debidamente autorizado. El docente definitivamente exonerado por cualquier causal no podrá ingresar nuevamente a la Carrera Docente.

Título III Capítulo V De la carrera administrativa

Artículo 34°

Pertencen a la Carrera Administrativa del Servicio de Educación Pública, como funcionarios públicos:

1. El Director General, los Directores Departamentales, Distritales y Subdistritales, los Directores de Institutos Superiores, Directores Académicos y Administrativos, y los Directores de Carrera.
2. Los funcionarios de Servicios Técnico-Pedagógicos y Asesores Pedagógicos, así como los funcionarios de Administración de Recursos de todos los niveles.
3. El personal de apoyo y de servicio de la Secretaría Nacional de Educación, de las Direcciones Departamentales y de las Direcciones Distritales y Subdistritales.
4. El personal de apoyo y de servicio de las unidades educativas y de núcleo.

Artículo 35°

Para ingresar a la Carrera Administrativa del Servicio de Educación Pública se requiere:

1. Acreditar las competencias y la capacidad profesional e idoneidad suficientes para el nivel y las responsabilidades establecidas en los manuales de funciones. Se aplicará los procedimientos del Servicio Civil para los casos comprendidos en los numerales 1 y 2 del artículo 34 del presente Decreto.
2. No tener menos de 18 ni más de 60 años de edad.
3. En el caso específico de los Asesores Pedagógicos, acreditar suficiente experiencia docente.

Artículo 36°

La administración del personal y los casos de sanción o retiro para los funcionarios de la Carrera Administrativa se regirán por las disposiciones emanadas de la Secretaría Nacional de Educación, de acuerdo al Reglamento del Funcionario Público.

Artículo 37°

El personal administrativo antiguo de las unidades educativas del Servicio de Educación Pública ingresa a la nueva carrera administrativa con un nuevo salario resultante de la fusión de su haber básico, categorías y bonos.

Artículo 38°

El tratamiento salarial para los funcionarios administrativos del Servicio de Educación Pública, en lo referente a su antigüedad y demás componentes, se estructura de acuerdo al Reglamento del Funcionario Público.

Capítulo VI Disposiciones transitorias

Artículo 39°

A efectos de la aplicación del artículo 37 del Código de la Educación Boliviana, se dispone la normalización de las planillas del personal docente y administrativo dependiente de la Secretaría Nacional de Educación, con carácter previo a la entrada en vigencia de las nuevas carreras docente y administrativa. A partir de la conclusión de las tareas de normalización dispuestas, la inscripción en el Registro Docente Nacional y en el Registro Administrativo será condición imprescindible para la permanencia en el Servicio de Educación Pública.

Artículo 40°

La información individualizada de todo docente o administrativo se mantendrá permanentemente actualizada en el Sistema de Información Educativa y estará disponible para cada Dirección Departamental y Distrital.

Artículo 41°

Entre tanto el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa esté en pleno funcionamiento, se podrá admitir nuevas incorporaciones con carácter provisional a la Carrera Docente, hasta que los nuevos incorporados puedan rendir el examen que estipula el artículo 34 del Código de la Educación Boliviana.

Artículo 42°

Los actuales docentes interinos se asimilan al Pre-Grado Profesional. Los actuales docentes egresados de una Escuela Normal que aún no hubieran obtenido su Título de Maestro Normalista en Provisión Nacional, irán obteniendo su título para ascender al Primer Grado Profesional, previo examen de competencia, de acuerdo a la siguiente tabla progresiva:

- Egresados en 1993 o antes de 1993: examen a fines de 1995, para recibir el Título a principios de 1996.
- Egresados en 1994: examen a fines de 1996, para recibir el Título a principios de 1997.
- Egresados en 1995: examen a fines de 1997, para recibir su Título a principios de 1998.
- Egresados en 1996: examen a fines de 1997, para recibir su Título a principios de 1998.

Los exámenes de competencia serán supervisados por el CONAMED y consolidarán la pertenencia de estos docentes en el Servicio de Educación Pública, además de facultarlos para recibir sus Títulos de Maestro en Provisión Nacional.

Mientras subsista el estamento de los maestros egresados y no titulados, los docentes pertenecientes a dicho estamento percibirán un salario correspondiente a un nivel intermedio entre el Pre-Grado y el Primer Grado Profesional. Del mismo modo, el estamento de los docentes Titulares por Antigüedad percibirá un salario correspondiente a un nivel intermedio entre el Pre-Grado y los egresados.

Artículo 43°

A partir de 1998, los egresados de los Institutos Superiores de Educación recibirán su Título en Provisión Nacional en el acto mismo de su graduación y, conforme a lo dispuesto por el artículo 34 del Código de la Educación, deberán rendir examen de competencia para ingresar al servicio de Educación Pública, de conformidad con lo estipulado por el artículo 10 de este Decreto.

Artículo 44°

Para permanecer en el Servicio de Educación Pública, los docentes interinos que no hubieren logrado el título de Bachiller al 31 de diciembre de 1994 y que ya estuvieren ejerciendo la docencia, obtendrán el título de Bachilleres Pedagógicos, en reconocimiento de su experiencia después de cinco años de trabajo docente, previo examen.

Artículo 45°

Los docentes en actuales funciones administrativas deben optar por la carrera docente o la administrativa hasta el 31 de diciembre del presente año de 1995.

Artículo 46°

Se prohíben los descuentos por planilla en el salario de docentes o administrativos por contribuciones especiales, pagos a proveedores, amortización de préstamos, servicio de pulperías, cuotas para sindicatos o asociaciones y cualesquier otros que no sean los establecidos por el artículo 23 del presente Decreto Supremo y los que dispone la Ley.

Artículo 47°

Queda sin efecto cualquier otro tipo de bonos jerárquicos o beneficios especiales concedidos con anterioridad a la promulgación del presente Decreto.

Artículo 48°

La Secretaría Nacional de Educación dispondrá la elaboración de los reglamentos requeridos por este Decreto.

En particular deberá organizar la Comisión Mixta dispuesta por el artículo 9 del capítulo II, título III, del Código de la Educación Boliviana, para la elaboración del nuevo Reglamento del Escalafón del Magisterio y del Reglamento de Faltas y Sanciones Disciplinarias, en el marco jurídico del Código de la Educación Boliviana y sus Decretos Reglamentarios. Dicha Comisión estará compuesta por representantes de la Secretaría Nacional de Educación y del Magisterio.

Artículo 49°

Modifícase el texto de los artículos 30, 34 y 37 del DS 23951 de fecha 1 de febrero de 1995, quedando redactados de la siguiente manera:

"Artículo 30° El Director de Núcleo es designado por el Director Distrital de entre los postulantes aprobados en el examen de competencia convocado por la Dirección Distrital en base al reglamento de calificación promulgado por la Secretaría Nacional de Educación. El Director de Núcleo debe ser educador formado en el nivel de educación superior universitaria o no universitaria."

"Artículo 34° El Director de Unidad Educativa es designado por el Director Distrital de entre los postulantes aprobados en el examen de competencia convocado por la Dirección Distrital en base al reglamento de calificación promulgado por Resolución Secretarial. Para designar al Director de Unidad Educativa, el Director Distrital deberá consultar con el Director de Núcleo correspondiente. El Director de Unidad Educativa debe ser educador formado en el nivel educación superior universitaria o no universitaria. En las unidades que funcionen por convenio, los nombramientos de los directores se harán respetando lo establecido en el respectivo convenio."

"Artículo 37° El maestro de toda unidad educativa es designado por el Director Distrital a solicitud del Director de la Unidad Educativa, la misma que debe ser aprobada y elevada por el Director de Núcleo. En las unidades educativas unidocentes, la designación del maestro será solicitada al Director Distrital por el Director del Núcleo. En las unidades que funcionen por convenio, los nombramientos de docentes se harán respetando lo establecido en el respectivo convenio."

Artículo 50° Quedan derogadas todas las disposiciones contrarias a este Decreto Supremo.

Los señores Ministros de Estado, en los Despachos de Hacienda y de Desarrollo Humano, quedan encargados de la ejecución y cumplimiento del presente Decreto Supremo.

Es dado en el Palacio de Gobierno de la ciudad de La Paz, a los veinticuatro días del mes de febrero de mil novecientos noventa y cinco años.

FDO. GONZALO SANCHEZ DE LOZADA, Antonio Aranibar Quiroga, Carlos Sánchez Berzaín, Raúl Tovar Piérola, José G. Justiniano Sandoval, René Oswaldo Blattmann Bauer, Gaby Candia de Mercado, Ministro Suplente de Hacienda, Enrique Ipiña Melgar, Luis Lema Molina, Reynaldo Peters Arzabe, Ernesto Machicao Argiró, Alfonso Revollo Thenier, Jaime Villalobos Sanjinés.



DIRECCION DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN
LA PAZ – BOLIVIA

CODIGO: 275
CARANAVI

RECIBO DE ENTREGA DE BOLETAS DE PAGO
(FECHA : 9/ OCTUBRE /2015)

Por el presente Yo **Lic. Javier Mamani Mamani** con **C.I. 3462816 L.P.** Director Distrital de Educación del Distrito Educativo **CARANAVI**; recibí de la Dirección Departamental de Educación La Paz **BOLETAS DE HABER**, correspondiente al mes de **SEPTIEMBRE/2015**. para la entrega al personal Docente y Administrativo del Distrito que está a mi cargo, de acuerdo al siguiente detalle:

Nº	Nº SERVICIO	CANTIDAD
1	27514 urbano	12
2	27521 urbano	13
3	27522 urbano	223
4	27523 urbano	160
5	27524 urbano	18
6	27525 urbano	9
7	27526 urbano	3
8	27531 rural	10
9	27532 rural	342
10	27533 rural	174
11	27535 rural	10
12	27538 rural	61
13	27560 rural	8
TOTALES		1043

ITEM	Nº TGN PRIMERA BOLETA					AL	Nº TGN ULTIMA BOLETA					ITEM
	E						E					

CANTIDAD DE BOLETAS: 1 0 4 3

TELEFONO:
Distrital Cel: 71984467
Técnico Cel: 76250038

Observaciones: _____

Director Distrito

Entregue Conforme