

Sistematización de la mesa temática
**FORMACIÓN
DOCENTE**

Sistematización de la mesa temática

Formación docente

INSTITUTO
DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS
PLURINACIONAL



Programa de Investigación
Estratégica en Bolivia

MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



La Paz, 2012

Esta publicación cuenta con el auspicio de la Embajada Real de Dinamarca.

Bolivia. Ministerio de Educación. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Formación docente. Sistematización de la mesa temática / Ministerio de Educación.
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; Programa de Investigación Estratégica
en Bolivia. -- La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012.

72 p.; cuads.: 25 cm. -- (Cuadernos de Resumen)

D.L. : 4-1-3101-12

ISBN: 978-99954-57-54-9 : Encuadrado

FORMACIÓN DOCENTE/EDUCACIÓN –HISTORIA/ESCUELAS NORMALES/INSTITUTOS
NORMALES SUPERIORES / ESCUELAS DE FORMACIÓN DOCENTE / PROGRAMAS DE
ENSEÑANZA / CURRÍCULO / SISTEMAS DE ENSEÑANZA / POLÍTICA EDUCATIVA /
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN / ADMINISTRACIÓN DE LA ENSEÑANZA / SISTEMAS
DE ENSEÑANZA / PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN / DESCOLONIZACIÓN /
INTRACULTURALIDAD / INTERCULTURALIDAD / FORMACIÓN PLURILINGÜE / SISTEMA
EDUCATIVO PLURINACIONAL / LEY AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ / CONSEJOS
EDUCATIVOS /

1. título 2. serie

El presente cuaderno incluye una sistematización y resumen del desarrollo y aportes de las mesas de información y análisis temáticas, organizadas por el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, y el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).

D.R. © Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional – Ministerio de Educación,
noviembre de 2012
Pasaje Montevideo 137
Teléfono: 2441530
Fax: 2441530
Página web: www.minedu.gob.bo
La Paz, Bolivia

D.R. © Fundación PIEB
Edificio Fortaleza. Piso 6. Oficina 601
Avenida Arce 2799, esquina calle Cordero
Teléfonos: 2432582 - 2431866
Fax: 2435235
Correo electrónico: fundacion@pieb.org
Página web: www.pieb.org / www.pieb.com.bo
Casilla 12668
La Paz, Bolivia

Edición: Beatriz Cajás
Diseño gráfico de cubierta: Ministerio de Educación
Diagramación: Alfredo Revollo Jaén

Impresión:
Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

Índice

Presentación.....	5
Introducción.....	7
1. Antecedentes.....	13
2. Exposiciones.....	17
2.1. Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia, Magdalena Cajías.....	17
2.2. Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa, Alejandro Gómez.....	29
3. Diálogo con el público.....	45
3.1. Participación.....	45
3.2. Articulación y relacionamiento de la formación docente con las universidades y otras instituciones educativas.....	49
3.3. Formación y práctica docente.....	55
4. Síntesis.....	69
Anexos.....	71
1. Programa.....	71
2. Lista de participantes.....	72

Índice de cuadros

Cuadro 1. Estructura y organización del currículo.....	38
Cuadro 2. Espacios de formación general y especializada.....	39

Presentación

El 20 de diciembre de 2010 se promulgó la ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que plantea una transformación de la educación en Bolivia basada en un modelo social, comunitario y productivo, en concordancia con la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. En la gestión 2011 se trabajó en su socialización, y el año 2012 se presentaron las bases de un nuevo currículo.

Con el objetivo de aportar con información, datos y análisis al debate sobre temas relevantes en educación, en el marco de la implementación de la nueva ley y el nuevo currículo, el Ministerio de Educación, a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP), el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) y el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), con el apoyo de la Embajada Real de Dinamarca, organizaron en la ciudad de La Paz cuatro mesas temáticas en torno a: educación productiva; educación, comunidad y colonialidad; educación intracultural y formación docente.

El trabajo en las mesas comenzó con dos importantes insumos: los resultados de investigaciones promovidas por el PIEB en el proyecto “100 años de educación en Bolivia”, presentados por investigadores en articulación a las propuestas de la ley y el nuevo currículo en cada tema, y el análisis de estos resultados y temas en relación con las políticas públicas y otras iniciativas implementadas actualmente por el Ministerio de Educación.

Las cuatro mesas temáticas contaron con la participación de técnicos del Ministerio de Educación, investigadores, especialistas,

representantes de la cooperación internacional y de la sociedad civil organizada, quienes aportaron, desde su experiencia y conocimiento, al tratamiento de los temas, y, a su vez, plantearon sus preocupaciones y sugerencias, con el propósito de avanzar de manera proactiva en el camino de la implementación de la ley y el nuevo currículo.

Con la finalidad de que los principales aportes, reflexiones y análisis de las mesas lleguen a un público más amplio, especialmente a maestros y maestras del país, el IIPP y el PIEB publican en el formato de cuaderno la sistematización del desarrollo de cada una de ellas. En esta oportunidad, es grato presentar el cuaderno sobre la mesa “formación docente”, realizada en la ciudad de La Paz, el 9 de julio de 2012.

Esperamos que este material contribuya a la reflexión y el análisis en torno a los temas propuestos.

Godofredo Sandoval
Director del PIEB

Jiovanny Samanamud
Responsable del IIPP
Ministerio de Educación

Introducción

La transformación del Sistema Educativo Plurinacional es un camino largo, difícil, exigente y complejo que recién hemos empezado y lo estamos construyendo con la participación de organizaciones sociales, pueblos y naciones indígena originarias y otras organizaciones vivas dentro del Estado Plurinacional; dicho de otro modo, es un proceso que se está haciendo caminando juntos impulsados por el compromiso con la transformación educativa.

En esta perspectiva, las políticas educativas y acciones que se vienen implementando como parte del proceso de Revolución Educativa, descolonizadora y comunitaria, constituyen un comienzo y no deben asumirse como definitivas, sino como desafíos de las instituciones, las organizaciones sociales y del propio pueblo, para mejorar lo avanzado hasta ahora, compartiendo experiencias e ideas, reflexionando sobre aciertos y desaciertos, debatiendo puntos críticos, asumiendo sentidos de vida y proponiendo soluciones desde enfoques pedagógicos propios articulados hacia el horizonte del vivir en comunidad.

Ante esta mirada, el intercambio de visiones sobre lo acontecido en el proceso histórico de la educación en Bolivia, particularmente en el ámbito de la formación docente (inicial, permanente o continua), resulta pertinente y oportuno en tanto permite identificar aspectos críticos o problemáticas cuya reflexión y análisis contribuyan a realizar ajustes y mejoras en las políticas y acciones de formación de maestras y maestros que se encuentran en ejecución a través de las instancias y mecanismos establecidos bajo el alcance del mandato constitucional y de la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Así, los temas abordados en la mesa de información y debate en torno a la formación docente constituyen una aproximación a las problemáticas del proceso de transformación de la formación de maestras y maestros hasta el presente, agrupadas en los siguientes ejes:

- Perfiles académicos, y en muchos casos con bajos ingresos económicos, de estudiantes que postulan e ingresan a las instituciones de formación de maestras y maestros, pertenecen a grupos con menores logros académicos.
- Formación dirigida principalmente a aspectos teóricos desconectados de las realidades socioculturales e históricas del país. Los planes y programas de estudio estuvieron por largas décadas centrados en el nivel primario, desactualizados, rígidos y descontextualizados; las metodologías y técnicas de enseñanza orientadas a la enseñanza frontal y memorística, y, sobre todo, una disociación de la experiencia del docente con su formación.
- Capacitación a maestros en servicio dirigida fundamentalmente al desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza y de contenidos disciplinares.
- Gestión del Ministerio de Educación y de las instituciones de formación de maestras y maestros con políticas no integrales o insuficientes, estrategias y recursos escasos para mejorar las condiciones de formación.
- Asignación presupuestaria del sector educativo sin priorizar los requerimientos de la formación docente.
- Participación instrumental o inexistencia de mecanismos que garanticen la participación social con propuestas de la sociedad en el diseño de políticas de formación docente.
- Visión fragmentada de la formación docente.
- Ausencia del Estado en la formación continua y posgradual.
- Oferta de formación mercantilizada de la formación continua y posgradual (por parte de instituciones privadas).

Entre las líneas de análisis, se señala que en última instancia estas problemáticas reflejaban el carácter colonial de la formación docente en Bolivia y que las soluciones pasaron por desarrollar procesos formativos y de actualización, en los marcos de modernización y aprendizaje e internalización de la tecnología educativa desarrollados en otras realidades del mundo.

Las nuevas políticas de profesión docente¹ contienen elementos fundamentales para cambiar la realidad colonial de la formación docente y desarrollar un proceso de transformación integral tomando en cuenta el perfil docente focalizado en el maestro o maestra intra-intercultural, plurilingüe, comunitario, productivo e investigador, entre otros rasgos.

Entre los lineamientos de las nuevas políticas de profesión docente definidos en el marco del proceso de transformación del Sistema Educativo Plurinacional, pueden mencionarse:

El primero, la estructuración del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros, que busca el desarrollo profesional (conocimientos teóricos disciplinares, pedagógicos y didácticos, y excelencia académica) y personal (desarrollo de la dimensión ética, compromiso social, vocación de servicio) de los maestros/as; los mismos atravesarán los distintos niveles de formación inicial, continua y post gradual.

El segundo tiene que ver con la carrera y promoción docente, con el objetivo de elevar y articular el nivel, la especialidad y el cargo, la categoría docente y temas administrativos.

El tercero hace referencia a las condiciones laborales, dirigidas a mejorar las condiciones de salario, salud, infraestructura, equipamiento y, sobre todo, a hacer que el maestro cuente con un reconocimiento social.

¹ La formación docente en las nuevas políticas educativas cuenta con una visión integral entre formación inicial, continua y posgradual.

Para la concreción de los lineamientos de las políticas de profesión docente, se han articulado una serie de estrategias. Para las nuevas políticas de profesión docente, se ha establecido que el Ministerio de Educación otorgará el título de maestro con grado de licenciatura con cinco años de estudio bajo un currículo único que comprende la formación general y especializada.

Para la formación continua de maestras y maestros, se ha propuesto establecer ofertas de formación desde cursos cortos, con inmediata aplicación práctica, acreditación oficial con vinculación al ascenso de categoría y colección de materiales formativos impresos y digitales. Se desarrollarán procesos de capacitación en equipo, momentos de aplicación práctica y momentos de socialización e intercambio de experiencias en el marco de la estrategia de implementación del nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Estos lineamientos están expresados en el Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), cuyo objetivo es fortalecer las capacidades, el compromiso social y vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio a través de la implementación de una formación complementaria sólida sobre el enfoque del Sistema Educativo Plurinacional, diseño curricular, metodología, modelos de planificación y gestión, uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs) y didácticas de especialidad, que les permita obtener el grado de licenciatura, equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y/o el grado de maestría, equivalente al otorgado por la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”, a fin de mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo.

Con referencia a la formación postgradual de maestras y maestros, la propuesta está dirigida al desarrollo de procesos formativos para el personal directivo, técnico y docente del sistema educativo, dando énfasis a la investigación educativa, particularmente al enfoque socio-crítico, la práctica educativa comunitaria y al desarrollo del modelo de gestión institucional educativo-comunitario-productivo.

Con estos elementos abordados, se pretende poner en común para el diálogo plenamente participativo y crítico sobre el proceso de formación de maestras y maestros en Bolivia. Por ello, el presente documento es parte de una serie de iniciativas de intercambios temáticos entre varios actores y sujetos sociales, en este caso particular, respecto a la formación docente y sus perspectivas en tiempos de transformación educativa profunda y cambios estructurales en la sociedad y el Estado Plurinacional.

En este sentido, el texto *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, documento publicado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) en el marco del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, y la exposición sobre “Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa”, presentada por el Ministerio de Educación, nos permiten abordar y aclarar las tendencias en la formación de maestras y maestros, para aportar a los debates, a las conclusiones y seguir contribuyendo en el diseño y la precisión de las políticas encaminadas a mejorar y transformar la formación docente.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Ministerio de Educación
Estado Plurinacional de Bolivia

1

Antecedentes



Mario Yapu

Coordinador proyecto “100 años de educación en Bolivia”, PIEB

Buenas tardes a todos; gracias por participar en esta mesa de difusión y debate en torno a uno de los temas que se desarrolló a través de una investigación en el marco del proyecto “100 años de educación en Bolivia”; se constituye en realidad en la última mesa y trata de formación docente.

El proyecto “100 años de educación en Bolivia” fue desarrollado el año 2010 a través del apoyo de la Embajada Real de Dinamarca e iniciativa del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), donde yo fui el coordinador. Su propósito era contribuir con la producción de algunas informaciones y datos que podrían ser útiles a esta nueva coyuntura política educativa en el país, con nuevo discurso y nuevas prácticas.

Aprovechando el centenario de la creación de la primera Escuela Normal, en Sucre, en 1909, nació este proyecto; el año 2010 concretamos un paquete de once publicaciones: ocho investigaciones nuevas y tres compilaciones, que recogen anteriores investigaciones.

El PIEB, a sugerencia e invitación de la Embajada Real de Dinamarca, comenzó a difundir este producto en una segunda fase, el año 2011, en convenio con el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), que tiene una larga experiencia en el ámbito educativo, para llegar con los resultados a los interesados, en este caso, el sector educativo, mediante mesas, coloquios y otras modalidades de difusión del proyecto.

Con el Ministerio de Educación, también hemos trabajado desde el inicio del proyecto; muchos de los temas que se han estudiado en el proyecto fueron propuestos o sugeridos en parte por el Ministerio; por ejemplo, los temas de educación y migración, y formación docente.

A lo largo del año 2010, en la ejecución, y en el 2011, hemos tratado de mantener este contacto con el Ministerio de Educación, hasta esta tercera y última fase de conclusión de estas actividades. En este caso, trabajamos de cerca con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio de Educación respondiendo a la problemática mucho más precisa; dado que ya existen diversos antecedentes: la nueva Constitución Política del Estado, la nueva ley educativa, la nueva propuesta curricular, hay pasos recorridos y sobre ellos hay que ir avanzando, esperando que estas investigaciones puedan ser útiles para la implementación del nuevo plan curricular.

En esta ocasión, vamos a debatir sobre la formación docente, que, como ustedes saben, es un tema muy criticado, pero, al mismo tiempo, es difícil definir políticas de transformación de la formación docente que puedan ser un apoyo efectivo a la política educativa. La historia de la formación docente nos enseña el gran desfase que se ha producido anteriormente; ahora que estamos en una nueva fase, ojalá que las políticas de educación y las políticas de formación docente puedan ir articulándose mejor tanto en su enfoque institucional y político como en el plan curricular.

Las exposiciones de la investigadora y del Ministerio de Educación no son motivo u objeto de la discusión como tal, sino la idea es que, a partir de ellas, más bien las instituciones que están aquí puedan aportar experiencias innovadoras, preguntas, dificultades en la práctica, en la implementación, es decir, hay que dar un paso más adelante y no centrarse tanto en lo que van a exponer nuestros expositores precisamente.

Jiovanny Samanamud

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación

Buenas tardes a todas y a todos. Para nosotros, realmente es una oportunidad importante no sólo para difundir los trabajos y la crítica que se ha hecho y ha presentado el PIEB. Ya ha habido un recorrido en término de propuestas como el nuevo currículo base, como la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, ya aprobada, empezando en su plan de ejecución; evidentemente, hay un conjunto de políticas alrededor de estas dos propuestas en concreto y nosotros queríamos aprovechar justamente esta relación con el PIEB para poder expresar lo que se está haciendo desde el Ministerio; no se trata de una discusión exclusiva o centrada en la investigación, sino analizar las problemáticas que la investigación nos plantea para que nosotros podamos explicitar algunas políticas que se están lanzando de manera más concreta durante este último tiempo.

Está claro que varias propuestas están en proceso de implementación, el propio currículo base del Sistema Educativo Plurinacional ha sido definido como un documento de trabajo para su discusión y problematización actualmente; hemos esperado —y eso lo ha planteado muy claro el Ministro— que empiecen a haber desde la sociedad contrapropuestas del currículo propuesto este año; entonces, todo este año es un proceso de esperar, de discutir, de debatir y esta actividad es parte justamente de ese proceso.

Por eso es que nosotros hemos querido tratar en esta oportunidad un tema central para nosotros: la formación de maestros; utilizando el documento presentado por la investigadora, empezar a ver los temas que nos parecen importantes y centrales. Anteriormente, ya hemos debatido sobre la intraculturalidad, la educación productiva, la descolonización en la educación y ahora nos toca aterrizar justamente en el tema de la formación docente, en el que hay un conjunto de elementos y problemáticas con carácter más coyuntural que estamos empezando a afrontar este año.

Esperamos que la riqueza del debate y de la discusión a partir de la exposición y de una lectura de esa exposición sobre la base de las nuevas proyecciones que existen para la formación de maestros nos ayuden a construir este camino y a clarificar muchas cosas porque somos conscientes de que hay una limitación en términos de la información respecto a lo que se quiere hacer con el currículo, con la nueva propuesta; también es un pretexto muy bueno, muy interesante para empezar a aclarar muchas cosas que han sido por algún motivo tergiversadas en muchos casos, mal comprendidas o simplemente no se ha dado una lectura a los documentos que se han planteado.

Entonces, para contrarrestar todo eso y visibilizar lo que el Ministerio propone, es el objetivo también de nosotros, como Instituto y como Ministerio, que estas cosas se sepan, se conozcan, se debatan y se discutan y enriquezcan todo el proceso de construcción colectiva que hemos empezado ya hace varios años.

2

Exposiciones

2.1. Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia²

 **Magdalena Cajías³**

La investigación *Continuidades y rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, realizada el año 2010, que se presentó como parte de la colección de “100 años de educación en Bolivia” intenta una revisión histórica de prácticamente cien años de implementación de políticas de formación docente en Bolivia, concentrándose en explicar como éstas provocaron rupturas en relación con las políticas anteriores o como, a pesar de ello, se dieron continuidades o permanencias que normalmente tuvieron que ver con problemáticas no resueltas o con actitudes conservadoras que no tomaban en cuenta las nuevas necesidades históricas.

En la presentación de hoy, me voy a concentrar en comparar algunos temas, que me parecen importantes en relación con lo que se hizo en formación docente durante la implementación de la Reforma Educativa, que se inició en 1994, y lo que se está planteando actualmente con la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

2 El contenido se basa en la transcripción de la exposición realizada en el evento.

3 Historiadora, master en historia andina, doctora en ciencias sociales. Es catedrática emérita titular de la Carrera de Historia e investigadora titular del Instituto de Estudios Bolivianos (Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés-UMSA). Ha sido Ministra de Educación (2007-2008) y consultora en temas educativos.

Al respecto, quiero señalar que los últimos documentos que han sido elaborados en el marco de la nueva ley no fueron analizados en el trabajo publicado por razones obvias: cuando se concluía este trabajo, todavía el Ministerio de Educación no había publicado el nuevo diseño para la transformación curricular que ahora sí está aprobado en su planteamiento general como también para primero de primaria y primero de secundaria, aunque aún no he tenido acceso a un currículo específico para la formación docente, el que me dijeron, la última vez que pregunté, que estaba todavía concluyéndose, discutiéndose.

Es evidente también que estos documentos están abiertos, son flexibles a la discusión, así que no estamos hablando de nada definitivo; en general, en el tema de la transformación curricular, nunca hay nada definitivo.

En esta ocasión, estamos yendo un poquito más allá de la investigación publicada, pues hemos añadido nueva información que nos permite concentrarnos en esa comparación.

Otro aspecto que me parece importante señalar para la comparación es que una cosa es analizar una reforma educativa que tuvo la posibilidad de desplegarse durante diez años, al menos de 1994 al 2004, cuando empieza un proceso de desgaste, de estancamiento, mientras que, como todos sabemos, la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, si bien ya sus bases fundamentales se discutieron en el año 2006 en el Congreso Nacional de Educación, recién fue aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia en el año 2010, es decir que estamos en un primer momento de implementación; por lo tanto, hay que tomar en cuenta este aspecto en lo comparativo porque estamos hablando de una reforma ya cerrada, ya concluida, con muchas evaluaciones y la otra, una transformación de la educación que recién está iniciándose.

Quisiera señalar brevemente algunas de las características del texto sobre formación docente ya publicado, que, como ya se dijo, intentó hacer una lectura de larga duración para ver algunos elementos de continuidad y de ruptura; se buscaba analizar cómo se

fue proyectando, primero, la necesidad de la formación docente a partir de 1909, cuando nuestro país no contaba con docentes profesionales y, a partir de ahí, revisar las distintas reformas educativas que se han ido desarrollando: la Reforma Liberal, como el primer momento, el Código de la Educación de 1955, la Reforma de 1994 y las propuestas de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en torno a esta problemática tan central, tan importante para el sistema educativo que es la formación de los docentes.

Entonces, se vieron los antecedentes, qué se había planteado desde la sociedad, desde la discusión de los ámbitos interesados en el campo educativo en momentos previos a una reforma, cómo se había desarrollado la reforma y, finalmente, cuándo empezaba esta reforma a tener dificultades.

En los tres momentos se han visto no solamente demandas surgidas desde la sociedad para una mejor educación, para una mejor formación de nuestros maestros, sino también el debate de tipo teórico que muchas veces podía estar incluso influido desde afuera; se ha analizado el momento de su implementación a partir de evaluaciones, de bibliografía, de textos que se han escrito durante y posteriormente a ese proceso. Para decirles algo, en relación, por ejemplo, con el Código de la Educación de 1955, las críticas más profundas, más sólidas, recién aparecen a mediados de la década de los años 60 y en la década de los años 70; el Congreso Pedagógico de 1970 fue fundamental para señalar con mayor claridad cuáles eran los defectos que ya se habían ido notando del Código de la Educación en general y, en particular, en cuanto a los docentes que estaba formando. La Reforma Educativa de 1994 tuvo críticas de los maestros casi desde que se implementó, pero comenzó a ser cuestionada de manera más sólida y con mucha más fuerza desde el año 2000.

Entonces, se ven estos momentos históricos a partir de estos elementos: Cuáles fueron las propuestas previas, cómo se las implementó, cómo se recogieron las demandas desde la sociedad, hasta qué punto se recogieron, cómo se implementó la nueva propuesta y, finalmente, ya después de un tiempo de implementación, cuáles fueron sus resultados y las críticas fundamentales.

Paso, entonces, a concentrarme en aspectos comparativos de la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 y la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en vigencia actualmente.

El primer tema se refiere a los principios filosóficos y pedagógicos fundamentales en ambas leyes. Obviamente, aquí no se trata de hacer un recuento de todos los artículos en los que se señalan los objetivos, las metas, la propuesta general, insisto, filosófica, pedagógica de estas leyes —porque incluso, si uno revisa toda la documentación, hay veces que se añade una cosa y se quita otra—, sino lo que nos parece absolutamente central en ambas.

En relación con la primera Reforma, de 1994, incluyendo las conclusiones de los informes de evaluación que se hicieron posteriormente, éstos serían los puntos centrales:

- Una educación de calidad; la Reforma de 1994 tuvo mucha insistencia en la calidad; al respecto, el trabajo de Mario Yapu que discute el concepto mismo de calidad es muy útil, pero, al mismo tiempo, se hace actualmente la crítica de que esta Reforma habría tomado un concepto de calidad del Banco Mundial, que no se adecuaba a la realidad boliviana.
- La educación intercultural es un concepto que está presente en muchos documentos y que se fue desarrollando de una u otra manera junto a distintos programas de Educación Intercultural Bilingüe.
- La pertinencia social y el concepto de pertinencia educativa.
- El plurilingüismo, que también se trabajó como bilingüismo en muchos momentos de la Reforma.

Seguramente, hay muchas otras cosas que plantea la Reforma Educativa, pero insistió más en estos puntos.

Sobre el modelo pedagógico, todos lo sabemos, es el constructivismo; esto queda claro pues la Reforma tuvo explícitamente una definición sobre ello.

Ahora, en el plan estratégico del Programa de Reforma Educativa que se aprobó para los años 1999-2002 para ampliar la Reforma de 1994 y se discutió con la cooperación internacional, volvió a insistirse mucho en esos temas, que ya estaban aplicándose en el tema de la transformación de la formación docente.

En relación con la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que no ha tenido demasiados cambios en cuanto a lo planteado en el Congreso Nacional de Educación del año 2006, y a los artículos incorporados en la Constitución Política del Estado Plurinacional aprobada en 2009, sin duda los planteamientos centrales son: la descolonización, la intra y la interculturalidad, la educación productiva, comunitaria y el trilingüismo. Esto de trilingüismo ha ido variando también; primero, se hablaba de bilingüismo y ahora ya se ha establecido de manera muy clara el trilingüismo. En mi percepción personal, paulatinamente se ha ido dando un énfasis cada vez mayor al concepto de descolonización, como se puede advertir en los actuales documentos de transformación curricular.

Por otro lado, en cuanto a lo pedagógico, se apoya en la experiencia histórica de Warisata; no hay, sin embargo, todavía un despliegue en tareas políticas más concretas de cómo adoptar Warisata; no hay un modelo pedagógico internacional explícitamente aceptado como el modelo que va a guiar la estructuración de las políticas educativas a partir de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, existe una incorporación parcial de Paulo Freire, un poco de Vigotsky y alguna otra cosa, pero de manera ecléctica. Por otra parte, independientemente de lo que piensen incluso los autores de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, hay también constructivismo de esta ley, es decir que, si bien en el discurso se señala que lo que se hizo antes en esa línea fue rechazado por los maestros, en los planteamientos que se hacen en la transformación curricular actual se incorporan aspectos importantes de esta corriente pedagógica.

Comparando este primer punto, me parece que la Reforma Educativa de 1994 está más concentrada en los aspectos pedagógicos y la Reforma actual más en los filosóficos, al menos en este primer

momento. Por supuesto que ambas responden fuertemente al contexto político y a ideologías contrapuestas, pero también es cierto que existen importantes coincidencias que podrán analizarse con más claridad en el futuro.

Quiero abordar ahora los planteamientos generales para la transformación docente, qué es lo que propusieron ambas reformas; es muy difícil poder sistematizar o sintetizar en tan poco tiempo, por lo que me voy a concentrar en algunos aspectos fundamentales.

Un primer aspecto es que, en el caso de la Reforma Educativa, se parte de diagnósticos, que son fundamentales para las decisiones que se van a tomar en relación con la formación docente; el año 1998, se realiza un diagnóstico de las Normales, entonces llamadas así en todo el país, que sirvió de base para ver cuáles eran los problemas que se estaban detectando.

En cambio, la información en relación con la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” es más lenta en la medida en que recién se está implementando; solamente por información de prensa, sé que actualmente se están haciendo visitas a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros para hacer un diagnóstico y me parecería fundamental ver si son solamente visitas para un diagnóstico rápido o si es que se van a hacer, como en la Reforma de 1994, diagnósticos que estuvieron a cargo de las Normales y que duraron varios meses de investigación para ver los problemas que se tenían que tratar.

En la Reforma anterior, estos diagnósticos dieron lugar, en 1999, a que se cree un nuevo sistema de formación docente, es decir, como siempre ocurre con las reformas, se dijo: “éstos son los problemas y hay que constituir un nuevo sistema de formación docente”.

No sé si actualmente se plantea ampliamente el nuevo sistema de formación docente; lo que sí ocurrió es que el año 2009 salió un decreto muy importante que convertía a los Institutos Normales Superiores (INS) en Escuelas Superiores de Formación de

Maestros, siendo un cambio central la conversión de los años de estudio para que los profesores salgan licenciados, además de la vigencia de la Universidad Pedagógica de Sucre como el espacio para estudios pos graduales. Sin embargo, el decreto no tiene amplias especificaciones si es que realmente se está construyendo a partir de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” un nuevo sistema de formación docente, si se ha constituido claramente una nueva estructura de formación docente en los diferentes campos que lo abarcan, como, por ejemplo, las formas de admisión de postulantes y otros aspectos centrales.

Ahora, en relación con la Reforma de 1994, la medida más importante para la transformación de las Normales fue la elección de quince Escuelas Normales para ser transformadas en Institutos Normales Superiores, en las cuales se iban a concentrar los cambios, entre ellas, Simón Bolívar, Warisata, Enrique Finot; primero iban a ser diez y luego, como siempre ocurre en este país, hubo demandas y presiones para que fueran más que llevaron a que finalmente fueran quince, más la Universidad Pedagógica de Sucre.

A partir de este momento, se definieron dos cosas fundamentales: una, la relación con las universidades, que para mí es un tema absolutamente central. Hasta ese momento, Bolivia era el único país de América Latina y creo que es uno de los pocos del mundo en que la formación de los maestros de secundaria se realiza en Normales y no en universidades; este paso fue central por parte de la Reforma que fue entregar solamente siete INS de los quince escogidos en administración a determinadas universidades, con el objetivo, de acuerdo con lo que ellos mismos planteaban, de que eso debía cambiar, es decir, entrar en la lógica de lo que ocurría en todos los países y es que los maestros especializados de secundaria debían formarse en universidades.

No es que los maestros pasaron a formarse en las universidades, sino que las universidades administraron los INS; este es un primer aspecto que ha tenido sus luces y sus sombras, marca un salto fundamental en cuanto a la especialización apoyada justamente, valga la reiteración, por especialistas de las universidades que

contribuyeron tanto en ciencias humanas como en ciencias naturales y ciencias exactas, que podían transmitir a los profesores de secundaria estas fortalezas que provenían de un trabajo más académico y más especializado dentro de las universidades.

El segundo aspecto es la elección de los Institutos Normales Superiores (INS) que iban a dedicarse a la educación intercultural bilingüe, otro objetivo de larga data planteado en muchas oportunidades desde los propios actores sociales interesados en ello, principalmente a partir de la década del 90. Con la Ley 1565, el Ministerio de Educación impulsó el Proyecto Intercultural Bilingüe (PIB), después la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y, finalmente, la formación de docentes en interculturalidad y bilingüismo, escogiéndose una serie de INS ubicados en regiones rurales como Bautista Saavedra (Santiago de Huata, La Paz), Warisata (La Paz), René Barrientos (Caracollo, Oruro), Ismael Montes (Vacas, Cochabamba), Mariscal Santa Cruz (Chayanta, Potosí), Eduardo Abaroa (Potosí), Franz Tamayo (Llica, Potosí) y la unidad académica "Simón Bolívar (Cororo, Chuquisaca), que estaban destinadas a formar maestros bilingües y, además, con la interculturalidad de acuerdo con la región donde estaban establecidos.

En ambos casos, tanto en relación con el fortalecimiento de la formación docente a partir de su relación con las universidades orientada a mejorar la calidad, sobre todo de los especialistas para secundaria, pero también en el caso de primaria, así como en la implementación de la EIB en los INS es muy difícil decir exactamente si esto funcionó o no. Las evaluaciones son diferenciadas de acuerdo desde donde vengan.

Yo hice un trabajo para el texto publicado solamente con la INS Simón Bolívar a partir de algunas entrevistas con maestros normalistas y profesionales involucrados en el proceso de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), así como consultando varios documentos, llegando a la conclusión de que las apreciaciones eran, por lo general, muy divergentes: para la universidad, ha sido una experiencia en que realmente aportó con la formación de nuevos currículos, con publicaciones, con la

inserción del tema de la investigación que según las universidades prácticamente había desaparecido de la formación docente. Al respecto, en este caso específico, la Universidad Mayor de San Andrés había realizado un pequeño diagnóstico de la formación de los docentes, donde prácticamente la investigación era cero.

Uno de los elementos de aporte de la universidad más importante fue haber incentivado la investigación y haber mejorado también el tema de la práctica docente en la Simón Bolívar; sin embargo, entrevistados los docentes normalistas, ellos señalaban que había una ruptura casi imposible de solucionar entre el catedrático universitario y el docente del colegio, de la escuela, de la unidad educativa y es que el docente universitario o el catedrático universitario nunca se había preguntado sobre el tema pedagógico y que la presencia de las universidades en las Normales había debilitado mucho el tema de la formación pedagógica, aunque reconocían que evidentemente se había impulsado la investigación.

Ahora, en relación con los INS dedicados a fortalecer las capacidades y las posibilidades de desarrollar la educación intercultural bilingüe sobre todo, hay también distintas visiones. Luis Enrique López, quien estuvo muy involucrado con la Reforma Educativa, considera que realmente se dio un salto muy importante, sobre todo para las tierras bajas, en cuanto a la formación de maestros bilingües.

Sin embargo, hay otras evaluaciones que señalan que uno de los cuellos de botella de la reforma anterior fue justamente esta imposibilidad de llevar adelante lo que la Reforma Educativa había planteado con tanta fuerza incluso por la resistencia de los propios beneficiados, además de que no solamente la educación bilingüe debía ser en el campo, sino también en la ciudad.

En relación con las universidades, en la actualidad, se ha vuelto atrás, no sé si para bien o para mal, eso ya se sacarán las conclusiones en conjunto un poco después. Ahora hay una nueva ruptura con las universidades; en el año 2004, todavía estaba vigente el convenio, pero finalmente el magisterio y algunas organizaciones

estudiantiles dentro de las Normales plantearon —y tendrían sus razones para ello— al Ministerio de Educación la ruptura de los convenios con las universidades, hubo presión desde las dirigencias del magisterio y estudiantiles y se produjo la ruptura.

Desde entonces, nuevamente se ha dado el distanciamiento histórico que viene desde principios del siglo XX entre universidades y, en este caso, Escuelas Superiores de Formación de Maestros, las antiguas Normales, no hay ningún tipo de contacto, pero sí es evidente que, al haberse ampliado de cuatro a cinco años los estudios para secundaria en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, ya son estas propias escuelas las que van a facilitar la licenciatura y, por lo tanto, una mayor especialización en los profesores de escuela; sin embargo, aun así, hay una actitud de parte del magisterio y de los maestros en general, por ejemplo, de evitar la presencia de docentes universitarios como formadores de formadores, es decir, como catedráticos en los institutos y ahí creo que se coarta a los maestros la posibilidad de recibir una mayor formación, no porque el universitario necesariamente o el catedrático sea mejor o peor, creo que ahí hay una susceptibilidad en ese sentido, sino si un matemático ha estudiado cinco años matemáticas o ha hecho una maestría o un doctorado, tendrá nomás una formación que les permita mejorar a los futuros maestros, los estudiantes de las Normales. Pero esto se vuelve intocable, por el tema de la profesión libre, pues se deduce que se quiere invadir los espacios de los normalistas y no hay ahí un contacto posible o tal vez no haya un trabajo político desde las autoridades o desde las propias dirigencias del magisterio de limar un poco esta ruptura.

Insisto en la importancia de esta relación; he estado en el Uruguay en un curso sobre transformación curricular y ahí estaban representantes de varios países latinoamericanos, en los que la formación de docentes de secundaria depende de las universidades; el vínculo entre universidades y formación de maestros, incluso de primaria, por ejemplo, en México es extraordinario y les llamaba muchísimo la atención esta ruptura que hay aquí y lo vamos a ver también en el último tema que voy a tratar que es el de la transformación curricular en ambos casos.

En cuanto a los procesos de construcción participativa de la transformación curricular, en la Reforma Educativa del año 1994, también aquí hay muchas cosas que se han dicho y que tal vez revisando los documentos se puede matizar un poco porque normalmente se tiene la idea de que el proceso de elaboración de la transformación curricular para los maestros fue hecho por especialistas sin ningún tipo de participación del magisterio y sin ningún tipo, tampoco, de participación de la sociedad.

Con la revisión documental, uno puede ver que en una primera fase hubo la participación de directores de escuelas, maestros de las Normales e, incluso, de maestros de base en la disposición para la construcción del diseño base que fue hecho para educación inicial y primaria; como todos sabemos, la Reforma Educativa no avanzó en el currículo de secundaria y ni siquiera terminó claramente primaria para la formación docente, es decir, hubo una inicial participación, pero como hubo mucha crítica de parte de los docentes y sobre todo en algunos procedimientos —el tema de asesores pedagógicos, una serie de puntajes que se establecían a partir de lo que se hacía o no se hacía, por ejemplo— empezó una reacción de parte de los maestros e, indudablemente, cuando se aprueba definitivamente el documento del currículo base para educación inicial y primaria, el distanciamiento con el magisterio ya es profundo y prácticamente ya no participa, pero quiero señalar que en todo el proceso anterior sí lo hizo.

Otro tema esencial de cómo se construyó el currículo para la formación docente es la participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS) y, sobre todo, los CEPOS de tierras bajas, aunque no hay que desconocer, los CEPOS aymara y quechua, ambos tuvieron también un papel y una participación muy importante; hay publicaciones hechas por el propio Ministerio de Educación con la cooperación internacional donde uno puede comparar qué dijeron los CEPOS y cuánto se incorporó en el documento final del currículo base. Uno se sorprende al comprobar que planteamientos de los CEPOS sí fueron incorporados de manera extensa en el documento del currículo base; incluso, hay algunos aspectos que están literalmente traspasados del

documento de los CEPOS. Entonces, ahí ha habido una participación importante.

También hay que considerar que los CEPOS fueron organizados e impulsados desde el propio Ministerio y eso llevaba a pensar que, cuando se trabajaba con los CEPOS, se estaba trabajando con la sociedad civil; en verdad, estuvieron mucho menos involucradas en toda la discusión otras organizaciones que la década del 90 discutieron amplia y profundamente el tema educativo, proceso que también se desconoce mucho; por ejemplo, la descolonización no ha salido de la cabeza de nadie, de una sola persona, la descolonización en la educación se ha planteado con mucha fuerza en un congreso ni siquiera de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), sino de la Central Obrera Boliviana (COB) en el año 1989; después, la CSUTCB incorporó la temática en otro congreso, donde formaron una comisión específica sobre educación, en la que también se debatió el concepto de educación comunitaria.

Sobre la actual transformación curricular, ha sido muy importante el hecho de que el Ministerio, a principios del año 2007, contrataste cien consultores, de los cuales un gran porcentaje eran maestros, pero esto tuvo el defecto de que habían sido escogidos por las dirigencias sindicales. No se escogió por la mayor calidad en la preparación de uno u otro maestro, eso hay que reconocer, aunque lograron obtener un porcentaje muy importante (90 maestros; 45 del magisterio rural y 45 del magisterio urbano, frente a veinte sabios indígenas que fueron presentados y escogidos por los CEPOS). De todos modos, es muy preocupante la ausencia prácticamente total de técnicos y especialistas provenientes de otros ámbitos académicos.

En la reforma de 1994, lo predominante fueron los especialistas contratados porque tenían maestrías, tenían doctorados, también hicieron una serie de consultorías que no se usaron y también, es cierto, se gastó mucho dinero.

La reforma actual le ha dado prioridad casi absoluta al magisterio, un espacio más pequeño a los sabios indígenas, y prácticamente casi ningún espacio a los especialistas de las universidades, para la construcción del nuevo currículo. Sin embargo, desde el año 2008, se desarrollaron eventos de socialización y debate de la nueva propuesta en los que sí participaron diferentes sectores, aunque aun esto no es suficiente para lograr el mayor aporte posible de todos quienes pueden contribuir a mejorar la calidad y el alcance de uno de los procesos fundamentales de cualquier cambio educativo.

El tema da para mucho más; para sacar conclusiones hay que ser mucho más rigurosos, no solamente basarnos en lo que dicen los documentos, sino más bien fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación en la implementación de las propuestas, para, a partir de ello, ajustar los desfases, encarar los problemas, consolidar los logros y, sobre todo, actuar con honestidad y no cerrar los ojos.

2.2. Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa⁴



Alejandro Gómez Lizarro⁵

2.2.1. *Introducción: Breve síntesis de la formación docente en Bolivia*

El presente texto pretende poner en debate algunos aspectos centrales de la propuesta de formación docente del actual proceso de transformación educativa; para ello, nos apoyamos en el documento *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, de Magdalena Cañas. La revisión se hace en torno a un aspecto central de la formación docente: las políticas y las características de formación

4 El contenido se basa en el paper preparado por el investigador para el evento.

5 Sociólogo, Profesional II (en planificación y gestión de la investigación educativa) del IIPP del Ministerio de Educación.

académica en diferentes momentos históricos de la educación en Bolivia, mismo que nos permitirá engarzar la historia de la formación docente con propuestas que se están estructurando en el marco de la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Entre 1900 y 1952, se precisan dos momentos importantes en el desarrollo de la formación docente: la reforma liberal y la experiencia de Warisata. Las acciones desarrolladas en el campo educativo en el periodo liberal (1900-1929) se focalizaban fundamentalmente en desarrollar políticas de escolarización con carácter “universal”. Todo este proceso se inició con la creación de la Normal de Profesores y Preceptores de la República (Sucre, 1909), quienes recibieron formación orientada a la enseñanza en lengua española (urbana y rural), a la formación predominantemente humanista, a cultivar el espíritu científico, enseñándoles a observar, experimentar, comparar y analizar para poder juzgar, inducir o deducir en los procesos de enseñanza, principalmente en el nivel primario. También se crearon normales rurales (Umala, La Paz, en 1915, y Colomi, Cochabamba, en 1916) para la formación de preceptores para el nivel primario con orientaciones productivas, específicamente de agricultura. En este periodo, se realizaron procesos de uniformización de los métodos de enseñanza en todo el país, además que se identificó la necesidad de preparación profesional de los preceptores o maestras y maestros principalmente para el nivel primario.

En el periodo de 1930 a 1952, se desarrollaron dos experiencias sustantivas; nos referimos a la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) (1930-1945) y la experiencia de Warisata (1930-1940). Para este caso, nos referiremos a la segunda. En Warisata, hubo una articulación de la escuela a la comunidad a través de prácticas sociales comunitarias, productivas y culturales referidas al contexto, en las que se propugnaba una escuela abierta y una educación integral. En el nivel de gestión, un aporte significativo fue la nuclearización como eje central en la forma de organización educativa desde 1940 hacia adelante. La Normal de Warisata (1938-1945) pretendió formar a los docentes para el desarrollo del

trabajo comunitario productivo⁶, para la realización de una enseñanza laica y bilingüe, y para la ayuda mutua entre maestros y estudiantes. Entre las características importantes, se observa que los contenidos curriculares eran elaborados por los mismos docentes, el estudio en las normales rurales era de dos años y la práctica docente se la realizaba en las escuelas de la primera sección (Cajás, 2011: 18-20).

En el periodo 1952 a 1994, visualizamos importantes momentos en la formación docente. En la etapa del Nacionalismo Revolucionario, se puso en vigencia el Código de la Educación (1955); en el marco de este código, se implementaron acciones vinculadas a la castellanización de la población indígena; el establecimiento de la formación docente en los niveles preescolar, primario y secundario tanto urbano como rural; la formación de un profesional con cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica, sensibilidad social y elevadas condiciones morales. En el marco de la formación de maestras y maestros rurales, se desarrolló el trabajo participativo (aula, taller, etc.) sobre la base de proyectos de mejoramiento comunal, que sirvieron como fuentes de observación y de práctica para estudiantes normalistas (*Ídem*). Asimismo, se brindó la posibilidad de especialización de maestros en el nivel de post grado y capacitación para maestros interinos⁷.

Durante la década de los años 70 (dictadura de Hugo Banzer 1971-1978), se promulgó la Ley de Educación Boliviana y el Reglamento General del Sistema Nacional de Educación Normal (1975). Las políticas reflejadas en las mencionadas normas se focalizaron en apoyar y profundizar el conocimiento de la ciencia, la técnica y las pedagogías contemporáneas. Las Normales habían orientado sus acciones hacia la investigación y el conocimiento

6 La titulación en la Normal era otorgada en función al aprendizaje de conocimientos técnicos, oficios manuales relacionados con la agricultura y artesanía.

7 Cabe recordar que desde el Código de la Educación se expande el sistema educativo con maestros que no eran predominantemente normalistas; con los procesos de masificación y el cambio de composición social (ahora más populares) y menor trayectoria académica, la educación se fue desprofesionalizando (Talavera, 2011: 162).

de otras metodologías de enseñanza. En esta década, se realizaron dos Congresos Pedagógicos importantes⁸, ambos centrados en temáticas referidas a la educación popular⁹, en la necesidad de que la educación se descentralizara administrativamente, en la producción a través de la creación de la escuela taller de tipo fábrica para las industrias nacionales, en profundizar los procesos de alfabetización a través de campañas masivas, en suprimir la división entre educación urbana y rural, y en brindar las posibilidades de producción de textos nacionales. Muchos de los aspectos mencionados no se desarrollaron tal cual se los proyectó (Cajías, 2011: 39-42).

En la década de los años 80, las políticas de gestión estratégica estuvieron orientadas a reformular el currículo en diferentes niveles educativos y brindar atención a la educación de adultos y población infantil, a la alfabetización en lengua nativa y apoyo de infraestructura educativa (Cajías, 2011: 43-45). Asimismo, las políticas se focalizaron en mejorar la calidad y eficiencia de la educación a través de la adecuación de contenidos y metodologías adaptadas a la realidad local y nacional¹⁰. Se propuso determinar una política educativa que valorizase las culturas de las nacionalidades indígenas mayoritarias y que respondiera al pluralismo cultural y lingüístico; esto exigía de manera imperante desarrollar programas educativos de tipo intercultural y bilingüe (1984). Es importante mencionar que, para finales de la década (1989), la Central Obrera Boliviana (COB) elaboró una propuesta¹¹ dirigida principalmente

8 Primer congreso llevado a cabo en enero de 1970 y el segundo desarrollado en octubre de 1979.

9 Conceptos de Freire de “educación popular” que van a contribuir al desarrollo de la educación alternativa en Bolivia.

10 Plan Nacional de Acción Educativa en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 1983.

11 Consideraron la pertinencia de los valores pluriculturales y la aplicación de la educación permanente. La propuesta en sus fundamentos se suscribía a la educación popular, educación intercultural bilingüe, educación productiva, educación científica, educación permanente, todos ellos bajo la concepción integral. Entre las metas fundamentales estaba erradicar el analfabetismo y desarrollar la educación primaria completa y efectiva, la organización para la participación y la enseñanza de la lengua materna. En la propuesta se definía a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como descolonizadora. Asimismo, en la propuesta se dio mucho énfasis al desarrollo de estrategias para el mejor rendimiento de los maestros en sus aulas (Cajías, 2011: 47-48).

a la reformulación del currículo en los diferentes ciclos, niveles, modalidades del sistema educativo de entonces, perfilar la integración de la formación humanística y científica y la formación técnica productiva a partir del nivel primario.

Desde 1994 a 2004, se implementó la política educativa neoliberal. Bajo el diagnóstico de que en la educación, y en particular en la formación docente, no existía pertinencia social, los métodos de enseñanza eran memorísticos, rígidos, el trabajo de los docentes individualizado, una deficiente profesionalización, un currículo con objetivos tradicionales, la ausencia de investigación, entre otros (Cajías, 2011: 57-58), se promulgó la Ley N° 1565 de Reforma Educativa, implementada desde 1994. Los pilares fundamentales de la política educativa de entonces fueron la educación intercultural bilingüe y la participación popular, con pretensiones dirigidas a elevar la profesionalidad de los docentes, instituir la formación del maestro único o diversificado, vincular la formación docente con la educación superior universitaria y fortalecer los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe.

En el marco de la formación permanente de docentes, se implementaron acciones de capacitación¹² docente focalizadas en el nivel de aprendizajes de los estudiantes, en el trabajo en equipo y en el rol mediador del maestro. La propuesta pedagógica se dirigió al despliegue de un conocimiento contextualizado, al razonamiento motivado y creativo, al trabajo colectivo, solidario y al diálogo. En el plano curricular, se asumió el enfoque de competencias y el tratamiento de temáticas específicas incluidas en las áreas transversales; asimismo, como instrumento complementario pedagógico, se introdujeron los proyectos de aula. En lo referente a la formación inicial de docentes, las universidades fueron las encargadas de administrar los Institutos Normales Superiores (INS) (2000), dando como resultado preliminar la elaboración de sus planes y programas de estudios. Las universidades tenían la

12 A través de la estructura de asesoría pedagógica concebida como parte de la estructura de capacitación local.

finalidad de formar maestros que pudieran construir medios y métodos pertinentes de interacción con la comunidad y coadyuvar a la elaboración del currículo local y de proyectos educativos con relevancia social (2004).

Del proceso histórico revisado, podríamos identificar de manera preliminar las siguientes problemáticas:

- Énfasis muy marcado en una pretensión de profesionalización docente a partir sólo de una formación científica y pedagógica moderna, sin proponer una recuperación y articulación de conocimientos previos y menos de saberes ancestrales, aunque ello haya aparecido en algunas experiencias de modo marginal.
- Se perfiló así al docente como un agente civilizador que debía contener unos conocimientos, que, a la postre, eran meramente teóricos para enseñar, que podían además ser aplicados mecánica y repetitivamente, al margen del contexto, y de ese modo cercenar la experiencia tanto del maestro como de sus estudiantes.
- Formación docente como proceso desligado de un proyecto de sociedad nueva, sólo como instrumentalización del *status quo*.

La formación docente en Bolivia ha arrastrado estas problemáticas y varias otras, con algunos matices, que siguen en gran parte configurando el problema de la formación de los maestros/as hoy; en términos generales, podríamos decir que estas problemáticas se circunscriben a lo que denominamos práctica docente (en la formación y en el ejercicio).

Frente a estas problemáticas, en el proceso actual de la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, se está implementando la formación de maestras y maestros como parte de un proceso de Revolución Educativa, lo que se visualiza en el perfil de maestra y maestro que se busca formar y en el nuevo currículo de formación de maestras y maestros.

2.2.2. Marco general de la formación de maestros/as en el actual contexto

El perfil del maestro/a en el actual contexto

Desde el actual Estado Plurinacional y desde las perspectivas de la Ley Nº 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, se parte de la idea de que la formación del futuro maestro/a tiene como marco fundamental un proyecto de sociedad distinta. En ese sentido, se parte de que la educación se coliga necesariamente con un proyecto de sociedad, cuya estructuración comprenderá el desarrollo de una formación de nuevos sujetos sociales. En la formación se requiere un perfil complejo y abarcante que permita y viabilice los presupuestos y horizontes en los que se materializa la nueva política educativa.

En el currículo de formación de maestros/as, se plantea el perfil de maestro profesional, con compromiso social y vocación de servicio, requerido para el actual modelo educativo sociocomunitario productivo. Un rasgo característico que aglutina de manera genérica el perfil del maestro/a es el de “descolonizador”; dentro de éste, podemos agrupar un conjunto de características más específicas:

Intra-intercultural: A través de este tópico, el currículo de formación propone articular un maestro/a con actitudes, predisposición y apertura y que cuente además con sentido dialógico y escucha ética. Estas actitudes permitirán al maestro/a desplegarse en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica del país.

Plurilingüe: que el maestro/a cuente con habilidades y destrezas para manejar tres lenguas (el castellano, una originaria y una extranjera) tanto en comunicación oral como escrita.

Comunitario: el perfil del maestro se focaliza en desarrollar actitudes y predisposiciones para crear o promover un ambiente comunitario entre diversos actores dentro y fuera de la unidad educativa, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.

Productivo: requiere que los maestros puedan desarrollar actitudes y predisposiciones que permitan una vinculación de la educación al trabajo, de acuerdo con las necesidades locales, correspondientes al marco de las necesidades, vocaciones y potencialidades productivas locales.

Investigador: se plantea también el carácter de maestro investigador para recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, arte, conocimientos, espiritualidades y saberes de los pueblos, como también contar con sentido crítico para construir pedagogías para la nueva educación.

La política y la organización del currículo de formación de maestros/as

Para alcanzar el perfil de maestro/a, se requiere una transformación profunda de la formación de maestros/as. Esto se está enfrentando actualmente a través de nuevas políticas y currículo de formación; las mismas resaltan algunas estrategias metodológicas novedosas como la práctica educativa comunitaria, de la que nos ocuparemos con mayor especificidad.

Como respuestas a las exigencias y problemáticas de la formación de maestros, se han definido tres políticas:

- Sistema plurinacional de formación de maestros: comprende procesos de formación inicial, continua y postgradual.
- Carrera y promoción docente: comprende el desarrollo de acciones dirigidas a: nivelación, especialidad, categorización de la carrera docente y administrativa.
- Condiciones laborales: dirigidas a mejorar las condiciones salariales, de salud, infraestructura, equipamiento y reconocimiento social (en este nivel se cuenta actualmente con la dotación de computadoras a todos los docentes del país).

El Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional es el que comprende la estructura de formación de maestros y maestras.

El currículo de formación de maestros se caracteriza fundamentalmente por ser holístico, integral, dialógico, sistémico y dinámico. Está organizado a partir de ejes articuladores¹³, campos de conocimiento¹⁴, áreas de saberes y conocimientos y disciplinas curriculares, todos atravesados por los principios generales de la educación descolonizadora, intra-intercultural plurilingüe, comunitaria, productiva, entre otros (Cuadro 1).

Las áreas de saberes y conocimientos y las disciplinas curriculares en su nivel más operativo se estructuran en *espacios* y *unidades de formación*. Existen dos espacios de formación a lo largo de los cinco años que comprende el proceso: el espacio de formación general¹⁵ y el de formación especializada¹⁶. Las *unidades de formación* son ejes operativos del currículo en los que se organizan

- 13 Los *ejes articuladores* generan la articulación de los contenidos, saberes y conocimientos de los campos y áreas con la realidad social, cultural, económica y política, en los procesos educativos de los subsistemas y niveles de formación. Se concretizan a través de la teoría y la investigación. Asimismo, permiten la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, en dos niveles: durante el proceso del desarrollo curricular, el nivel horizontal de los ejes articuladores genera la coherencia entre los contenidos de los campos, áreas y disciplinas y en el nivel vertical, se expresa en la secuencia de los contenidos. Los ejes articuladores son: Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en valores sociocomunitarios, educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria; y educación para la producción.
- 14 Los *campos de saberes y conocimientos* indican la articulación de la educación a problemas en todos los niveles de la realidad boliviana, están vinculados a dimensiones de la vida significativas en términos de reproducción de la vida de las comunidades. Los campos exigen la articulación y el uso de distintas herramientas de tipo disciplinar (ciencias sociales, naturales, etc.), pero también exigen la articulación de la experiencia de la interculturalidad en el despliegue de todo problema y, de ese modo, también la vigorización de lo intracultural.
- 15 El espacio de *formación general* está constituido por campos de conocimientos, áreas de saberes y conocimientos y disciplinas curriculares que se articulan con los ejes; incluyen contenidos psicopedagógicos, práctica profesional, investigación y producción educativa y otros considerados básicos e imprescindibles en la formación del futuro docente al margen del nivel y la especialidad optados. Articula teoría y práctica; saberes, conocimientos y acción a través de procesos interdisciplinares e intradisciplinares que orientan al sujeto en el desarrollo de prácticas sociales, de acuerdo con las exigencias laborales y demandas de producción material e intelectual. Introducen al sujeto de forma paulatina en la carrera docente. Este espacio de formación comprende dos años académicos.
- 16 El espacio de *formación especializada* está constituido por los campos de conocimientos, las áreas de saberes y conocimientos y las disciplinas curriculares de cada una de las especialidades contempladas en la formación inicial de maestras y maestros. Al igual que en el espacio de formación general, las áreas y las disciplinas están organizadas a partir de los campos; a diferencia del anterior, éste aborda saberes y conocimientos particulares y específicos relacionados directamente con la especialidad y características de cada una de las licenciaturas en educación.

Cuadro 1
Estructura y organización del currículo

Principios	Ejes articuladores	Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Disciplinas curriculares
		Cosmos y pensamiento	Filosofía Cosmovisiones Espiritualidad y religiones	Filosofía, psicología y cosmovisiones Espiritualidad religiones, ética y moral
			Comunicación y lenguajes	Lenguaje y comunicación Literatura Lenguas
			Educación artística	Artes plásticas y visuales Artes musicales Artes escénicas Danzas
				Educación física
				Disciplinas deportivas
		Vida, tierra y territorio	Ciencias sociales	Historia Sociología Antropología Educación ciudadana
			Ciencias Naturales	Geografía Física Química Biología
		Ciencia, tecnología y producción	Matemáticas	Matemáticas Investigación Ciencia y Tecnología
Descolonizadora, Comunitaria, Intercultural, Interreligiosa, Plurilingüe, Productiva, Científica-Tecnica-Tecnología Educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria Educación en valores sociocomunitarios Educación intercultural, intercultural, pluriétnica y plurilingüe. Educación para la producción				

Fuente: Ministerio de Educación (2012): *Curículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (documento preliminar)* La Paz, ME.

los contenidos de la formación y derivan de la articulación trans e interdisciplinaria de las áreas de saberes y conocimientos y de las disciplinas curriculares de la organización curricular.

Cuadro 2
Espacios de formación general y especializada

Formación General		Formación Especializada		
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año
Investigación educativa y producción de conocimiento				
Proyectos sociocomunitarios productivos				
Práctica educativa comunitaria				

Fuente: Elaboración propia con base en el documento del Ministerio de Educación (2012): *Curriculum de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (Documento preliminar)*. La Paz, ME.

Tanto la formación general como la especializada pretenden ser desarrolladas a partir de tres estrategias metodológicas para desarrollar la práctica docente y responder a las exigencias del contexto, sobre todo productivo; nos referimos a:

- Investigación educativa y producción de conocimientos (IEPC).
- Proyecto sociocomunitario productivo (PSP).
- Práctica educativa comunitaria (PEC).

La práctica educativa comunitaria tiene tres propósitos: descolonización del ejercicio docente, aprendizaje de la gestión comunitaria y aprendizaje de la gestión educativa de aula.

- El primer propósito, de carácter epistemológico, procura desplegar acciones *descolonizadoras* a partir de *las prácticas centradas en el aula* —de proceso enseñanza-aprendizaje atomizados— hacia el desarrollo de interacción con la comunidad donde los/as futuros/as maestros/as realizan diferentes actividades investigativas y de desarrollo educativo integrales, holísticos, inter y transdisciplinarios.

- El segundo propósito, de carácter metodológico, conduce hacia el *aprendizaje de la gestión comunitaria*, sabiendo que la escuela es parte de la comunidad; cada cultura tiene una lógica, acorde a su cosmovisión, de desarrollar gestión comunitaria con la cual inicialmente el futuro maestro/a socializa, analiza y se apropia de los mecanismos de participación y toma de decisiones para la intervención, desarrollando así la intra-interculturalidad en el aula, la comunidad y más allá de ella.
- El tercer propósito, de carácter didáctico, pretende incorporar conocimientos de la comunidad y promoverlo en el aula desarrollando un proceso dialéctico (interdependiente) de complementariedad entre escuela y comunidad para el desarrollo de práctica-teoría-práctica transformadoras.

La PEC se enmarca en el modelo sociocomunitario productivo y es articuladora de todos los contenidos de las unidades de formación, es decir, todas y cada una de las unidades de formación tienen salida a la práctica docente como parte de las mismas unidades por medio de temas generadores identificados en una fase diagnóstica.

2.2.3. Alternativa metodológica para desarrollar la práctica educativa comunitaria en la formación de maestros/as

Un aspecto central de la propuesta de formación de maestras y maestros es la estructuración y desarrollo de la “práctica docente”. En las etapas anteriores, la forma de enseñar de los docentes o catedráticos en los centros de formación docente se centró en tres acciones concretas, que de una forma u otra han mecanizado los procesos de enseñanza aprendizaje. Por un lado, se ha mantenido la manera de enseñar transmitivamente contenidos académicos; esto implicó desarrollar una manera frontal de desarrollar la clase. Por otro lado, se puso en práctica el desarrollo de “clase modelo”, donde el catedrático transmitía un modelo y protocolos de cómo realizar o llevar a cabo una clase. Asimismo, para que el estudiante contase con la experiencia de trabajo en aula, se efectuaron prácticas de desarrollo de una clase en

unidades educativas en coordinación con docentes en ejercicio. Estas diversas formas de enseñanza hicieron que el estudiante (futuro maestro) aprendiera ciertos hábitos y formas de enseñanza culturalmente cosificadas en los maestros/as. Estas tres formas de enseñanza nos han conducido a desarrollar una educación memorística y repetitiva de los contenidos y a no ser críticos con la realidad educativa en nuestro país, mucho menos a visualizar las problemáticas sociales, culturales, políticas e históricas de nuestro contexto.

A partir de ello se ha construido un tipo de “ser maestro” y un tipo de “ser estudiante normalista”, con la misma substancia subyacente a la práctica educativa.

Consecuentemente, en el actual contexto es imperante generar procesos que permitan transformar estas formas de práctica docente para impulsar la Revolución Educativa; es así que, para cambiar la práctica docente de las maestras y maestros en formación, desde la organización del currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), se ha propuesto la estrategia de “práctica educativa comunitaria” que procura desarrollar acciones descolonizadoras, conducir hacia aprendizajes de gestión comunitaria y gestión de aula, principalmente. Concordante con esta visión, el perfil de maestras y maestros que se requiere para la transformación del SEP implica el cambio de la tradicional práctica docente. Sin embargo, las preguntas son: ¿cómo procedemos para formar maestros que permitan desarrollar procesos de descolonización en el aula?, ¿cómo generamos maestros que interactúen con los estudiantes sin tener relaciones verticales?, ¿cómo cambiamos las prácticas y acciones docentes que permitan el desarrollo de un aprendizaje común?

Se trata de identificar criterios para la transformación de la práctica docente en el horizonte de los principios que plantea la Ley Nº 070 de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, como por ejemplo el desarrollo de actitudes intraculturales donde se incluirían aspectos como el sentido de preservación del legado cultural. En el tema del desarrollo de actitudes interculturales, se

podrían considerar los criterios de la escucha-habla (que tendría un sentido más ético), la generación de una actitud crítica respecto a las relaciones de poder (que implicaría un sentido sensible para sortear y construir prácticas reflexivas sobre las relaciones de poder) y, por último, desarrollar una actitud dialógica. En lo comunitario, el criterio se centraría en la organización del aula y las formas horizontales y rotativas de su distribución así como en la conciencia de un aprendizaje comunitario, aprender a expresar o hablar sobre nuestras experiencias, generar un espíritu de apertura a otros sujetos. En consecuencia, permitiría generar un tejido comunitario con sujetos fiables referido a la realidad del contexto, que luego se traduciría en una convivencia participativa y de responsabilidad colectiva. En lo productivo, se trataría de crear mayor capacidad para equiparar la formación humanística y la manual, además de que los maestras/as deberán ser capaces de identificar potencialidades vocacionales y productivas dentro de cada contexto en el que se desenvuelvan. Y, por último, hablaríamos de desarrollar destrezas investigativas bajo la premisa de construir conocimientos propios con pertinencia cultural y con sentido comunitario. Este nivel como problematización daría lugar a la producción de conocimiento desde el contexto.

El valor de la nueva propuesta metodológica tiene como punto de partida la experiencia del maestro/a para poder ubicar los ángulos desde donde son posibles su práctica y la posibilidad de teorizar sobre ésta; en este sentido, lo productivo adquiere el matiz transformativo que la educación debe cumplir para articular a los sujetos como sujetos en la historia, fundamentalmente articularlos al momento presente histórico y educativo, en proceso, es decir, este es el ángulo transformador y no meramente pedagógico de la nueva propuesta educativa para la formación de maestros.

2.2.4. Conclusiones

A lo largo del siglo XX se han generado e implementado políticas educativas que han constituido al maestro/a con determinadas características (formación científica, conciencia eurocéntrica y

que han reproducido una enseñanza teórica conductista y mecánica), lo que sumado a la desvalorización de esta actividad por su masificación (desde mediados del siglo XX), además de haber configurado una estructura burocrática sindical que impide su renovación interna, entre otros elementos, ha configurado la subjetividad del maestro/a que tenemos en la actualidad. Esto plantea la cuestión de los límites que pone el perfil de maestras y maestros para los desafíos emergentes del proceso de transformación educativa.

El desafío es complejo porque para transformar la educación tenemos que comenzar a descolonizar la práctica docente apoyados en un docente que ha aprendido a enseñar de manera colonial, lo que nos obliga a pensar el proceso de manera abierta, dentro del cual vayamos modificando la subjetividad de maestras y maestros y las prácticas educativas. Bajo este marco, consideramos que el desarrollo de las propuestas metodológicas nos conducen a articular dos aspectos fundamentales de la formación docente: la experiencia en el ejercicio docente y la formación de maestras y maestros en formación, para mejorar cualitativamente la práctica docente.

Bibliografía

Cajías, Magdalena (2011): *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz, PIEB.

Ministerio de Educación (2012): *Curriculum de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (Documento preliminar)*. La Paz, ME.

Quintar, Estela (2008): *Didáctica no paramétrica: Sendero hacia la descolonización*. México, IPECAL.

Quintar, Estela (2009): “Pedagogía de la potencia y didáctica no paramétrica” (Entrevistada por Javier Salcedo). En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, www.crefal.edu.mx.

Talavera, María Luisa (2011): *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia*. La Paz, CIDES-UMSA / UMSA / PIEB.

Zemelman, Hugo y Estela Quintar (2005): “Pedagogía de la dignidad de estar siendo” (Entrevistados por Jorge Rivas Díaz). En: *Revista Interamericana de Educación de adultos*, www.crefal.edu.mx.

3

Diálogo con el público

3.1. Participación



René Suárez Escalera

*Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San
Andrés*

Se habla de comunidad, la comunidad educativa, pero la comunidad educativa no la vamos a entender como la participación de algunos actores solamente en torno a la escuela como unidad física, debemos entender la comunidad educativa como la interacción social participativa en la que todos tienen voz y voto para construir una propuesta educativa que realmente nos lleve a la transformación.



Teresa del Granado

Ministerio de Educación

La formación docente es un tema muy importante para el actual gobierno, para el actual Ministro, para los profesores y tenemos que verla en un plano mucho más amplio de debate. Habría que sentarse y debatir con el diseño curricular en mano y ver realmente con los docentes, las unidades educativas, las instituciones de formación docente y las diversas instancias del Ministerio de Educación para hacer los aportes que tengan que hacerse; necesitamos tener esta apertura como Ministerio, como profesores y también como investigadores.



Magdalena Cajás

Expositora

Un aspecto en el que quisiera concentrarme es el participativo y el democrático; muchas ideas muy bien planteadas, muchas propuestas de cambio, si no se socializan, no se vuelven consenso, si no se debaten profundamente para que la sociedad las asuma, terminan siendo impopulares y con tendencia al autoritarismo, incluso.

Por ejemplo, la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” dice que cada cinco años debe haber un Congreso Pedagógico; ahora, no hay ni un planteamiento, ni un título en la prensa sobre algún funcionario que esté hablando del Congreso Pedagógico y tampoco ningún grupo social.

Segundo, la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” plantea la construcción de los Consejos Educativos, desde el plurinacional hasta los locales; hasta ahora, no hay un consejo que esté funcionando. Todos esos problemas que estamos planteando, cómo profundizamos el tema curricular de la formación de los docentes, cómo se superan tales debilidades, es con lo participativo de aquellas personas que están involucradas en el tema educativo o de otras que les afecta directamente, pero no hay ninguna política social que involucre al conjunto de la sociedad y a las organizaciones no gubernamentales (ONGs), aunque sabemos el importante aporte de las ONGs, como el CEBIAE y el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE), en el campo educativo.

Parece que creemos que ya tenemos muy claro todo, que la ley está perfecta, pero ¿sabemos muy bien de qué estamos hablando cuando hablamos de descolonización, por ejemplo? Hay muchas interpretaciones. Hay que hacer un esfuerzo de discusión participativa mucho más amplio de lo que ha ocurrido hasta aquí, una discusión más profunda con la sociedad para enriquecerse, pero también para que la sociedad esté enterada y que asuma los cambios.

que leamos las respuestas viendo el porcentaje de la sociedad que sabe los planteamientos de la ley; estamos todavía muy alejados de la sociedad, aunque reclamamos lo participativo.

Para mí, la madre de las batallas es la capacidad que tenga el Ministerio de proponerle a la sociedad una transformación de la educación oyendo lo que la sociedad tiene que decir; si la sociedad dice, por ejemplo, que el concepto de descolonización lo están planteando desde una perspectiva hegemónica indígena solamente, escuchen, por favor, no tienen la verdad absoluta, no la tiene el Ministerio, no la tiene la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, no la tiene nadie, la tenemos entre todos, todos tenemos que construir, lo que no quiere decir destruir los fundamentos que se han construido en tantos años, pues los planteamientos de esta ley vienen de la década del 90, es un proceso largo, un proceso al que han aportado los actores sociales, las ONGs, la iglesia católica, las Normales, etc.

 **Alejandro Gómez**

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

En todo este período del 2006 hasta ahora, una de las cosas que todavía vemos como relevantes en comparación con anteriores procesos educativos es el nivel de participación de la sociedad que ha habido; creo que se ha iniciado con la elaboración de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, donde han participado grandes grupos de la sociedad a través de las organizaciones: Federaciones de Juntas de Vecinos (FEJUVEs), Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas Originarios, maestras y maestros rurales; maestras y maestros urbanos, han estado al principio y, luego, y por divergencias propias, se han automarginado, igual que las universidades. Sin embargo, gran parte de las organizaciones sociales participaron en la construcción y elaboración de la Ley Nº 070.

También, en el mismo proceso de elaboración del propio currículo, logramos participaciones importantes de las organizaciones sociales, es decir, quienes están trabajando en el Ministerio de Educación son maestras y maestros que han trabajado también en

una unidad educativa, no son grandes expertos, consultores que hayan venido a elaborar el currículo educativo y nos hayan dado como producto un documento acabado listo para ser aplicado, son maestros que están vinculados de una u otra manera con sus propias organizaciones y que tienen los perfiles requeridos para el trabajo a desarrollarse en el Ministerio.

Entonces, la participación ha sido un eje central en la actual política educativa y hasta ahora lo sigue siendo; tengo entendido, por ejemplo, que las reuniones de trabajo estratégico que hay en el Ministerio las hacen con los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas; reflejo de eso es el funcionamiento de los Institutos de Lengua y Cultura. Para estructurar los Institutos de Lengua, se ha trabajado con los CEPOS y ellos, a partir de sus propias cosmovisiones y experiencias, sus propias visiones políticas, están estructurando y poniendo en marcha este tipo de instituciones.

Hay acciones muy concretas y muy importantes que reflejan la participación de la sociedad; lo que sí he observado es que quedaron un poco ausentes de esto las ONGs, que han quedado tal vez al margen en este momento, pero, sin embargo, el Ministerio de Educación ha generado espacios para dialogar con estas instituciones; uno de esos ejemplos es esta mesa de información y debate sobre la formación docente, en la que estamos profesionales que trabajan en el Ministerio y consultores que trabajan en Organizaciones No Gubernamentales y representantes sociales; son espacios que se están generando donde se está discutiendo de la manera abierta.

Yo creo que debemos cambiar nuestra actitud de sólo criticar; en el Ministerio de Educación, por supuesto que estamos totalmente abiertos, hay una apertura para dialogar, pero dialogar de manera muy sincera, es decir, intercambiar por supuesto las experiencias de formación docente, pero en beneficio de construir políticas más contextuales, políticas más locales con la sabiduría que requiere este proceso para profundizar la transformación o revolución de la educación.

3.2. Articulación y relacionamiento de la formación docente con las universidades y otras instituciones educativas

 Sandra Unzueta Morales

Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB)

Muy contenta de que se dé este tipo de iniciativas, en las que nos reunamos a intercambiar criterios sobre cuestiones tan importantes para la transformación de nuestro país y de su proceso de educación en el que varias instituciones podemos venir trabajando algunos elementos, pero si no los dialogamos, si no los ponemos en intercambio unos con otros, estas experiencias muchas veces se desvanecen o quedan como prácticas un tanto aisladas de lo que debería ser una unión de fuerzas para conseguir algo conjunto.

Parto con una de las observaciones que hizo la autora en su libro, que pone como una de las diez sugerencias a seguir, que es justamente la de que haya una articulación institucional.

Yo creo que esta articulación institucional tiene que ir más allá de la articulación entre las Escuelas de Formación Superior de Maestros y las universidades; esa interacción, esa articulación y esa interrelación institucional tienen que tocarnos a todas y cada una de las personas que de una u otra manera estamos relacionadas con el campo de la educación y que tenemos que unirnos al proceso de revolución educativa que está viviendo nuestro país, que tiene como propósito fundamental el de una nueva sociedad en lo económico, en lo político, en lo cultural y en la forma de interrelacionamiento dirigida a una nueva forma de vida en la que se rescaten valores totalmente distintos a los que se han venido desarrollando, en la que se respete, se dé igualdad de oportunidades, equidad, pero de una forma verdadera, no solamente trabajada en discurso, como se han venido tomando esos términos también históricamente.

Quiero hacer también mención a otro de los elementos; si bien uno trabaja ciertas categorías, no siempre los conceptos o la forma

de entender esas categorías son las mismas y, en ese sentido, creo que es muy importante trabajar una construcción compartida de sentidos que vayan más allá del esbozo de ciertas categorías, pero también el trabajar ciertos términos, ciertos criterios de una forma en la que nos permita llegar a esa nueva visión. Hay un horizonte al que se quiere llegar, pero lo que estamos trabajando ahora, lo que nosotros tenemos que trabajar ahora es en la forma de mirarlo.

Concretamente, nosotros, desde mi institución, venimos apoyando el proceso de cambio. El currículo base ha sido y es parte de nuestras tareas, el observar y el analizarlo y poder hacer llegar al Ministerio de Educación algunos de nuestros análisis y sugerencias. El análisis está centrado en que se han seguido utilizando algunas categorías, para utilizar el mismo término, que son formas distintas de ver la educación a lo que actualmente se quiere llegar; por ejemplo, el trabajo sobre los objetivos o el rescatar algunos de los criterios centrales de toda esta propuesta que hablaba de una educación totalmente funcional al sistema capitalista y, sin embargo, el currículo y todos los criterios literales que encierra esto.

La propuesta tenía muchos de estos elementos, aunque muchas veces la forma de entender los criterios puede ser distinta; cuando uno desarrolla la nueva visión basada en estos criterios, muchas veces esto impide que realmente se logre esa nueva visión que se quiere, se debe tener mucho cuidado en eso y trabajar conjuntamente a través de este tipo de encuentros entre las instituciones que trabajan lo educativo.

Tenemos que ver la formación de docentes hacia la formación de formadores en la que toda la sociedad tiene una responsabilidad muy importante y mientras más instituciones y mientras más personas conscientes de esta necesidad participemos activamente en estos procesos, entonces vamos a aportar mucho más a ese cambio; ésta debería ser una de las primeras reuniones y todas nuestras instituciones se deberían comprometer a realizar este tipo de encuentros para que vayamos intercambiando los criterios que estamos trabajando y nos podamos colaborar unos con otros porque, al final, si un proyecto como este no es proyecto de toda la

sociedad, entonces realmente no se llega al objetivo transformador que se busca.



René Suárez Escalera

Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés

La Ley N° 070 cierra posibilidades a una mayor apertura y participación; aquí el ejemplo más claro lo tenemos con las universidades públicas y las carreras de Ciencias de la Educación; se ha confundido la existencia de estas carreras y su titulación de profesionales con la necesaria y obligatoria inscripción de esos profesionales en el escalafón, un argumento que ha sido esgrimido y manejado permanentemente y ha sido la base para que la Ley N° 070 asuma lo que ha asumido respecto a las universidades; nada más falso, somos profesionales libres, no podemos entrar al escalafón porque además es otra cosa, pero eso no significa que debieran cercenarnos las posibilidades de interactuar en el ámbito educativo y profesional, como lo han hecho, aunque experiencia hay, capacidad también, posibilidades de interacción, por supuesto. Aquí queda también postergada la posibilidad de una interacción multi y transdisciplinaria que pueda fortalecer y enriquecer la formación de maestros.

Hay un artículo en la Ley N° 070 específicamente que dice qué es lo que podemos hacer y en qué ámbitos, ahí no entra el ámbito de la formación docente, no podemos participar en la formación docente, no podemos hacer absolutamente nada más de lo que está ahí establecido.

Estas son las contradicciones que si no las aceptamos, no las revisamos, no las superamos, no vamos a lograr integrar mucho y no vamos a lograr incorporar mucha gente profesional que tiene experiencia, capacidad y, además, compromiso con la educación.

En mi carrera, hay docentes universitarios con grados de doctorado, pero que además tienen su título de maestro normalista, hay mucha gente con estas características en el sistema público

de universidades en todo el país, pero no tenemos espacio, no podemos participar propositivamente ni de ninguna manera, no podemos hacer nada. Estamos esperando que en algún momento, cuando la Ley N° 070 esté en plena vigencia, podamos acceder a los espacios de diseño curricular, de investigación, de gestión administrativa, algunos aspectos, pero nada más que eso.

Estas son las cuestionantes que si no las revisamos, no las superamos y no las discutimos, no vamos a poder lograr grandes cosas, porque el problema no está sólo en lo técnico pedagógico, el problema es integral; lo técnico pedagógico es una parte fundamental de la formación de maestros, pero no lo es todo.

Lo importante en este tipo de reuniones, en este tipo de actividades participativas, es que primero vayamos perdiendo el miedo, el temor de decir las cosas como son y cómo deberían ser y, luego, permitirnos desde esa posibilidad, proponer, pero desde la experiencia, proponer desde las posibilidades que cada institución o cada actor tiene para proponer y para hacer de este proceso de cambio, de transformación que estamos viviendo una realidad, ya que lo difícil es llegar al aula, concretar realidades en el aula.

Uno de los problemas que tuvo la Ley 1565 es que no tuvo la capacidad de operacionalizar en el aula la interculturalidad, por ejemplo, ni las transversales y eso nos lleva a hacer simplemente con propuestas de grupos, no se va lograr con participaciones circunscritas a determinado círculo.



Magdalena Cajías

Expositora

Respecto a la relación con las universidades, yo soy una defensora de esta relación porque considero que es uno de los defectos más grandes de nuestro sistema de formación docente.

Quisiera, con todo respeto, manifestar que es increíble que aquí se diga que las universidades nunca han construido conocimiento desde abajo, sin recoger la experiencia que tienen los

antropólogos, los sociólogos, los biólogos; entonces, ¿todos han trabajado en el escritorio? Se está reproduciendo lo que los maestros dicen, que es absolutamente falso, la universidad no siempre ha sido como se señala, no todos los docentes de la universidad ni todos los alumnos de la universidad son académicos de escritorio; además, mucho más importante que eso, es si sus conocimientos académicos responden a la realidad y son útiles para transformarla. Por supuesto que nuestras universidades tienen muchos defectos, pero justamente, revisando el currículo de ciencias sociales, se nota la falta de especialistas inmediatamente, pues muchos de los conceptos que se manejan allí, para citar sólo el caso de la enseñanza de la historia, provienen de teorías propias del siglo XIX. El Ministerio se ha desligado de las universidades porque hoy hay la hegemonía del magisterio.

Yo respeto mucho al magisterio, respeto a los maestros y sé todos los cursos que hacen para actualizarse y para seguir aportando, pero la dirigencia del magisterio es absolutamente egocéntrica, no quiere saber de los demás; por eso, negaba las juntas escolares; por eso, protestaba con el planteamiento de la reforma educativa anterior de las juntas escolares, decía: "por qué un padre de familia me va decir algo a mí", cómo se va a abrir a una participación más amplia. Por ello, es el Ministerio el que tiene que abrir los Consejos Educativos.

Jiovanny Samanamud

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Soy responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio; quisiera comentar brevemente dos o tres aspectos que recogen varias problemáticas que sería importante esclarecer.

Una de las cosas que me ha llamado la atención, haciendo una relación comparativa en Latinoamérica en términos de la formación de maestros, es el hecho de que nosotros seamos el contexto casi único en el que se ha separado esta formación de la actividad universitaria propiamente dicha.

Ahora, yo creo que eso obedece a una cierta coherencia desde cierto punto de vista, porque como la propuesta de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, desde un principio, ha sido promovida por los maestros rurales y organizaciones sociales.

Si uno revisa la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en su primera versión, no tiene contenidos didácticos ni pedagógicos, sino tiene elementos estrictamente reivindicativos desde qué se quiere para la educación y ahí se produce la primera ruptura porque se trata de revalorizar, partir de experiencias y saberes relegados; la academia más bien trata de reproducir una cierta negación en cierto sentido, por lo menos, una tradición más moderna, más colonial, la academia tiende por ese lado; no es que exclusivamente vaya por ese lado, eso no se puede decir porque hay muchos docentes y algunas actitudes mucho más marginales que tratan más bien de ir por otra vía, pero la generalidad de la educación, de la formación académica ha sido esa: la tendencia a olvidar y negar lo que se tiene, esos conocimientos previos de los que separa esa cultura y evidentemente en esa tradición más colonial aparece esa ruptura y habría que entenderla desde este punto de vista, como una reacción de alguna manera natural a ese proceso, aunque, esto también hay que decirlo de manera clara, no se justifica.

Puede ser que se necesite más bien, en vez de una ruptura o un divorcio, una rearticulación, de otra manera, del proceso de constitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el tipo de formación de la educación que se brinda desde la academia; en cierto sentido, se recupera eso en la ley misma cuando se trata de articular los saberes y conocimientos con el conocimiento científico “universal”. Ésta sería la posibilidad nueva, distinta dentro de este contexto.

En las universidades, incluso en los niveles de trabajo más cualitativo, hay una relación objetual con la cultura; esta es una discusión de tipo epistemológico que no es el momento de realizar, hay evidentemente un problema epistemológico fuerte en cómo la academia construye su conocimiento: así haga trabajo de campo, así esté con la gente, hay un sentido objetual siempre; pero la cultura nunca se asume objetualmente, es una diferencia substancial.

3.3. Formación y práctica docente



Roxana Lovera

Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE)

Me voy a permitir hablar un poco de la práctica de la formación docente. Como institución, hemos venido trabajando durante muchísimos años con la formación de maestros, pero en lo que respecta a la formación permanente, es decir, tratar de introducir, de generar innovaciones en la práctica del aula de los docentes.

Cuando escuchamos hablar de cambios, de innovaciones, consolidamos más bien todo un proceso que se ha seguido en la formación docente y nosotros sabemos que en educación los cambios son procesos que se van avanzando.

A partir de la Ley 1565, los maestros y las maestras han venido generando en los procesos de formación cambios, innovaciones desde la práctica del aula. Solamente para dar algunos ejemplos: cuando se introdujo el tema del trabajo de los temas transversales, hubo bastante esfuerzo de los docentes de tratar de trabajar estos temas desde el aula con los y las estudiantes.

Ya ha ido cambiando que cuando hablamos de contenidos solamente nos referimos a los contenidos conceptuales y estamos hablando de transmisión; los profesores y las profesoras, cuando hablamos de contenidos, cuando hablamos de formación, hacen referencia a los contenidos actitudinales, a la formación integral y creo que en ese sentido se ha ido avanzando.

Por la práctica que tenemos en el CEMSE, la mayor preocupación de los y las docentes ahora es cómo implementar, cómo llevar a la práctica la descolonización, la intra-interculturalidad y muchos elementos que nos plantea la nueva ley.

Alguna vez algún docente decía: "muy bien, tenemos todo este bagaje de teoría, pero cómo trasladamos esto al aula, cómo lo hacemos práctico". Hay que apostar mucho a esos procesos de aula, a ese trabajo de los equipos docentes y rescatar todos aquellos

trabajos, todas aquellas prácticas o propuestas que se han venido generando en este último tiempo.

Si nos ponemos a investigar, a hurgar en las diferentes instituciones que trabajan con formación docente, encontraríamos muchísimas prácticas concretas de cómo trasladar estos elementos de formación integral en el aula.

Mi reflexión va en el sentido de que no pensemos que estamos empezando de cero, no es así, ha habido un proceso de cambio, ha habido un proceso de reflexión de los equipos docentes y creo que esto hay que recuperarlo.

 **Ximena Sánchez**

Del Equipo de la Dirección General de Formación de Maestros del Ministerio de Educación

La formación docente es una preocupación, plantea desafíos importantes hoy por hoy; así, el Ministerio de Educación está en proceso de organización e implementación del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio (PROFOCOM), en sus dos componentes de licenciatura (cuatro semestres) y maestría (cinco semestres).

Esta es una estrategia formativa en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), articulada a la apropiación e implementación del currículo base del SEP y a otros programas sectoriales. Hemos iniciado el trabajo organizativo el 5 de febrero de este año, considerando el programa como un proceso de adhesión voluntaria de maestros/as en ejercicio.

A la fecha, tenemos más de 56.000 maestros en ejercicio de primero, segundo y tercer años de primaria y de primero y segundo años de secundaria, preinscritos para iniciar este proceso formativo. La estrategia formativa del programa pretende que los maestros en el proceso de formación apliquen el nuevo currículo en el aula bajo el modelo educativo sociocomunitario productivo.

La ejecución académica estará a cargo de 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestros y 20 Unidades Académicas en el nivel nacional; también se ha previsto la suscripción de convenios estratégicos con otras instituciones.



Teófilo Condori

*Coordinador de la Unidad Especializada de Formación Continua del
Ministerio de Educación*

Quiero ser esta vez un tanto crítico porque nos preocupamos, por lo menos se vislumbra eso, de una educación de tipo citadino, pero estamos descuidando la parte más gruesa que es el sector rural.

La Unidad Especializada de Formación Continua viene trabajando en el desarrollo de la modalidad de Itinerarios Formativos para maestros; desde hace un año ya estamos saliendo a las provincias; lo que más preocupa son aquellas provincias alejadas, lugares donde los docentes ni siquiera pueden sintonizar una radio; por tanto, ¿cómo se les puede pedir que se actualicen, que hagan un postgrado, un diplomado?

Otro de los elementos en el ámbito comunitario es que no estamos posiblemente rescatando todos los saberes que tienen los pueblos originarios; Piaget explica las etapas del desarrollo infantil: psicomotriz, operacional, operaciones concretas, operaciones formales que responden a un escenario europeo, pero en el ámbito indígena las etapas serían otras.

Como experiencia, cuando yo hacía mi primer curso de secundaria, hijo de un campesino, un hombre originario, y una docente me venía a enseñar el cultivo de la papa, imagínense estas incongruencias.

La formación docente inicial termina el momento en que el estudiante recoge su certificado de egreso, la Escuela Superior de Formación de Maestros no se acuerda de ese novel docente. Como Estado, nos corresponde hacer un seguimiento sobre lo que está pasando: ¿está trabajando?, ¿en qué condiciones está trabajando?

¿Está aplicando lo que ha aprendido, lo que tiene que desarrollar? No sabemos. Debería haber una formación complementaria, para este docente salido de la Normal y que necesita apoyo para el ejercicio de la docencia.

 **Sandra Unzueta Morales**
Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB)

La transformación de las prácticas trasciende los modelos y esquemas que uno pueda presentar. Es muy importante trabajar nuevos modelos o presentar algunos modelos que no sean tan nuevos, pero que tengan que ver con una forma diferente de hacer las prácticas y esta forma diferente de hacer las prácticas evidentemente tiene que ser de una forma totalmente reñida con lo que es la simple transmisión, con lo que es quitarle la voz al otro.

En el Instituto, el Dr. David Mora, que es nuestro Director Ejecutivo, ha desarrollado una propuesta de cómo llevar adelante el modelo sociocomunitario productivo que está en nuestra Revista N° 12; todos los del Instituto hemos trabajado una serie de propuestas para este nuevo modelo, esa es una de las propuestas más fuertes; una transformación de este tipo sería mediante un elemento o un conjunto de elementos que nos ayudan a pensar una nueva manera de hacerlo.

Pero necesariamente tenemos que transformar esa forma de ver la docencia, en la que el docente no sienta que él mismo pueda crear sus propios modelos de acuerdo con su realidad contextual y con su práctica para desarrollar de la mejor manera el proceso, la esencia tiene que estar más allá de esos modelos.

Por otro lado, es importante ver también que lo educativo es un pilar fundamental de la transformación social; cuando acá nosotros estamos discutiendo lo educativo, tenemos que tener conciencia de que estamos trascendiendo lo educativo en términos de formación académica hacia lo que es la construcción de una nueva sociedad y esa nueva sociedad tiene que entrecruzar lo educativo

con lo cultural, con lo social, con lo económico y eso es algo que no tenemos que dejar de ver en la formación de formadores.

Cuando hablamos de formación de formadores, también trascendemos el criterio del docente como tal, hay que trascender el criterio de que tenemos que formar una persona especialista en algunos contenidos que forme a otros replicando esos mismos contenidos.

Nuestro Instituto viene desarrollando hace un par de años una maestría justamente para lo que es el modelo sociocomunitario y productivo y esta maestría ha sido presentada por el Ministro al Instituto.

Entonces, me parecería interesante ver la posibilidad de articular los esfuerzos en este sentido, ustedes están recién por lanzar, nosotros ya estamos trabajando con un grupo significativo de docentes en el nivel nacional, hemos tratado de llegar a todas las áreas, aunque a veces no es muy fácil, pero viendo que realmente la situación es que se tiene que involucrar el área rural, el área urbana, las zonas de frontera, se trata de hacer ese esfuerzo, pero tal vez entre todos nosotros colaborándonos en ese sentido podamos lograr mejores resultados para el bien del país.



Teresa del Granado
Ministerio de Educación

El tema de formación docente es muy complejo e importante porque, si no se cambia la formación docente, no se va a poder cambiar la educación; no vamos a poder transformar la unidad educativa, si no hay una sólida formación del docente.

En la exposición, nos planteaban la transformación y las investigaciones realizadas en formación docente, pero, además, también de 1994 hasta 2005 ha habido como tres o cuatro reformas de la misma reforma. Un primer documento realmente importante fue de Mario Yapu, quien planteó el diagnóstico institucional, *Proyecto Educativo Institucional*; era un documento muy serio de la

formación docente; fue dejado de lado y sólo rescatado posteriormente por partes, o sea, destrozando el documento.

Hemos pasado por tantos momentos históricos de reforma, pero la formación docente tiene muchas contradicciones; siempre han habido altibajos y rupturas para llegar siempre a continuidades; nunca ha habido una transformación de la formación docente en los términos que se pretendía o se quería hacer por lo menos en los papeles; siempre se ha desechado lo anterior y siempre se ha llegado a lo mismo después.

Eso ha sucedido con la formación docente desde años y pienso que si hubiera la posibilidad de una profunda transformación, no la estamos aprovechando; por ejemplo, no se está trabajando con un sistema educativo plurinacional: por una parte, están las universidades, las normales y las unidades educativas, por otra; deberíamos tener un sistema donde realmente se retroalimente la formación docente. Hay un problema serio de conceptualización del sistema y de lo que realmente se quiere hacer con formación docente.

Considero, por ejemplo, que desde el 2006 se inició un proceso interesante de transformación; sin embargo, también veo que hay algunas dificultades en esto. El problema del magisterio es que siempre es reivindicatorio y, por ello, es que se ha vuelto un sistema sumamente cerrado, lo que queremos es una transformación que nos lleve a una renovación pedagógica.

La licenciatura, por ejemplo, se presenta en términos reivindicativos del magisterio y la formación en términos generales; para formar personas que vayan a dirigir también la futura educación del país, tenemos que superar el sentido de la reivindicación para alcanzar los objetivos de lo que significa una transformación, una revolución de la educación.

Un maestro ahora ya no tiene la libertad de formarse en la universidad que le permita acceder a un título profesional articulado con la carrera docente; ahora, me entran ciertas dudas en cuanto

a la calidad de los cinco años de formación de licenciatura en la ESFM, porque es un sistema cerrado; la ESFM se ha vuelto un lugar donde el maestro va a hacer la licenciatura, un lugar donde no hay relación con la universidad, no hay ninguna relación por ejemplo con ex Normales que eran anteriormente privadas, y que eran un referente para la formación docente.

Después de que salen licenciados, también tienen una línea de postgrado que está dirigida hacia la Universidad Pedagógica; estoy de acuerdo en que la Universidad Pedagógica puede ser una línea de trabajo también posterior para postgrado, pero tiene que haber alternativas en las universidades, ya que, al ser un sistema cerrado, no tenemos referentes de comparación de trabajo, de mejora de la calidad de la formación docente; sabemos que los docentes van adquiriendo ciertos grados académicos y, luego, van enseñando ellos mismos, no hay una ventilación del sistema y esto es muy preocupante.

Luego, el problema también radica en que son cinco años de formación; se había pensado en dos años de formación general no en el sentido simplemente de llenar materias, áreas y disciplinas, sino en una sólida formación política, en términos de Pablo Freire, es decir, en una formación que lleve al docente a vivir esta mística de la profesión, a tener conciencia de la profesión docente, pensar en la constitución del sujeto docente y no más en una persona en la que hay que almacenar conocimientos para que después vaya a transmitirlos. Esto está cambiando y parece que ahora se tiene una gran cantidad de asignaturas, que no van a ese objetivo inicial de la formación política.

Además, se ha llegado a una cantidad espectacular de especialidades, son 28 especialidades en formación docente; por ejemplo, hay una especialidad de administrador de empresas; ahí se ha tergiversado la formación docente y será bueno tener una discusión política, una discusión ideológica, una discusión académica grande, como se estaba haciendo al principio.

Ahora, se habla mucho de la descolonización, que se va a trabajar la descolonización en el aula; eso también queda un poco en el discurso porque no se ha trabajado lo que es la pedagogía descolonizadora; ya que sabemos que la pedagogía tiene como brazo operativo la didáctica, al no tener la pedagogía descolonizadora, no tenemos tampoco las bases didácticas; entonces, cómo vamos a transformar la práctica del aula, si no hay esta didáctica descolonizadora. Ahora no hay los elementos y ya han pasado prácticamente siete años, eso es importante marcar.

Por otra parte, cuando se habla de la interculturalidad, por ejemplo, no se puede pensar la interculturalidad sin pensar en la descolonización porque hay decisiones políticas, asimétricas, hay todo un fundamento histórico; entonces, si simplemente pensamos en la interculturalidad sin la descolonización, vamos a cumplir simplemente con un discurso.

Respecto a los cursos, a las maestrías, doctorados y demás que se hace en formación docente o un itinerario de desarrollo docente, yo veo el problema de muchos cursos; para cambiar la práctica, se necesita que el curso sea llevado al aula, no sacar al docente del aula para llevarlo a la maestría, sino que la maestría se haga en el aula para aplicar la práctica y ese es el error que cometen las universidades, los centros de formación porque el maestro se llena de títulos y no hay práctica docente.

Lo que debe hacer el Convenio Andrés Bello es ir al aula, acompañar a ese docente, que vea su formación en el aula y para el aula, no simplemente para el Convenio Andrés Bello, sino que haya una renovación, una formación del sujeto docente.

René Suárez Escalera

Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés

Es muy complejo hablar de formación docente, más si no vamos a hablar de formación docente desde una perspectiva solamente pedagógica, que es lo que se ha estado analizando. Estamos en un

escenario lleno de complejidades, pero, además, de contradicciones y tenemos que aceptar, reconocer, superar estas contradicciones y recién podemos pensar en transformar.

Las preguntas un tanto desesperadas son: qué hacemos ahora con los maestros y cómo transformamos la educación, cómo transformamos la formación de formadores, qué esperamos de los docentes en ejercicio. Hablar de los docentes en formación, los que van a salir licenciados en este nuevo modelo, no es muy complicado, pues hay una propuesta y un diseño curricular y enmarcados en esto saldrán los docentes. El problema es qué hacemos con los aproximadamente 72.000 docentes que están en este momento en ejercicio.

Hay una experiencia de la Ley 1565: varios años de capacitación, varios intentos y cero resultado; los docentes han optado por ir a la universidad para licenciarse en dos años, han logrado su cometido, su esfuerzo, su inversión, pero, ¿cuál es el efecto sobre el sistema educativo?, ¿qué respuesta recibieron luego de su titulación como licenciados en educación? No estamos cambiando nada.

Jiovanny decía en su intervención: la propuesta de la nueva ley educativa en el Congreso de Sucre es reivindicativa del magisterio en tanto el salario que tienen, que es el motorcito que les impulsa a no hacer muchas cosas que quisiéramos que hagan. Esta es una realidad; un ejemplo de cuando trabajábamos con la Reforma: nos reuníamos para capacitar en estrategias didácticas, en el enfoque de la reforma, todo lo que quieran y la respuesta era: “¿me van a incrementar el salario?”, porque si no es así, yo estoy perdiendo mi tiempo, yo tengo otra actividad de la que vivo antes que esto del magisterio”. Eso no ha cambiado, esa es la realidad, ese es el contexto en el que estamos viviendo.

La preocupación de cómo vamos a capacitar a los docentes está relacionada con algo que todavía no está concluido en la propuesta de la Ley N° 070: el diseño curricular oficial, porque mientras no tengamos esto, no vamos a saber qué tipo de docente necesitamos, con qué capacidades y qué perfil.

Lo demás está bien como análisis teórico, un poco especulativo probablemente, pero no concreto. Estas son las complejidades por las que estamos atravesando y son las que debemos considerar si queremos lograr algo serio y realmente concreto.



Jiovanny Samanamud

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Lo que se está haciendo ahora está centralizado en la coyuntura; si bien es cierto que existe un plan borrador de la nueva estructura de los docentes, lo que se está focalizando ahora es básicamente la formación a los profesionales docentes que están en ejercicio actualmente y esta es nuestra tarea coyuntural o más bien programática fundamental: qué hacemos con los docentes en ejercicio para que empiecen a implementar las nuevas perspectivas del currículo actual y ahí se ha planteado el nivel de las licenciaturas; esa es una primera gran exigencia, en la que estamos concentrados durante este año.

La formación de aquí en adelante durante dos años se va a dar en función de la nueva estructura curricular, en el nuevo enfoque curricular y sobre esa base se van a formar a profesionales y licenciados; los que han salido como técnicos superiores de las Normales, ahora van a tener la posibilidad de la licenciatura en el proceso mismo de formación y de aplicación del currículo; esa es básicamente la otra puerta que vamos a tener siempre: hacer que los profesores en ejercicio empiecen a tener esta formación ya en la práctica misma.

Luego, cómo entendemos la relación entre el docente y el investigador, que ya tenía un antecedente previo; lo que nosotros estamos empezando a vislumbrar es cómo vemos esa investigación en un sentido distinto, ya no con un aspecto solamente investigativo, sino una investigación ligada a la práctica del docente, por un lado; por el otro lado, ligar también al enfoque del propio modelo sociocomunitario productivo.

Es decir, el modelo sociocomunitario productivo de alguna u otra manera concentra su visión de lo que significa la pedagogía, en lo que entiende como productivo, esto es algo que está siendo resignificado por el propio modelo, no es productivo solamente lo relacionado con el mercado, sino la producción de conocimientos útiles en sentido comunitario, es decir, que sean útiles en el contexto en el cual se desarrolla la acción pedagógica, esa es la idea.

Ahora, en qué medida los profesores contribuyen a este proceso es el otro desafío, no es una investigación por investigación, no es solamente aprender los conocimientos o las técnicas de investigación, sino ligarlas a este proceso de acción pedagógica en lo productivo, entendiendo lo productivo desde una visión más amplia y desde ahí generar procesos de investigación con los docentes.

Esas son las tres líneas que habría que seguir profundizando, en las que estaría concentrada la propuesta en términos generales; son los tres lineamientos que me parece importante discutir.



Alejandro Gómez

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP)

Hay problemas que son de carácter muy recurrente, como que los maestros en ejercicio y las federaciones exijan mejores condiciones laborales, de salario, es muy recurrente desde el siglo pasado; sin embargo, también desde el propio Ministerio, se están haciendo esfuerzos por paliar ese tipo de deficiencias de las condiciones materiales para que desarrollen sus trabajos de una manera más fluida; uno de los ejemplos de las acciones más concretas ha sido la entrega de computadoras portátiles a los docentes, creo que es una herramienta que aporta a su trabajo en aula, a su proceso en el cual ellos mismos pueden desarrollar y aprender su propia disciplina y práctica educativa.

Estamos viendo grandes esfuerzos para ver cómo a través de esta herramienta se pueden hacer procesos de transformación, capacitación permanente, continua o gradual para los maestros. Son

instrumentos que, de una u otra manera, van a ir potenciando y contribuyendo al desarrollo de la práctica docente.

Por otro lado, yo quisiera referirme al proceso de descolonización en el aula; yo creo que muchos de nosotros estamos esperando que los procesos de transformación se desarrolle en períodos relativamente cortos y creo que eso es un engaño que podríamos hacernos nosotros.

Los procesos educativos, en realidad, son procesos que tienen que ser pensados a largo plazo; cuántas décadas han pasado del Código de la Educación a la Reforma Educativa 1565 y ahora mantenemos prácticas que corresponden a la época del Código de la Educación; nosotros no podemos generar procesos de transformación inmediata, aun haciendo todos los esfuerzos.

Lo que estamos intentando como política educativa es justamente empezar de la propia práctica docente, rescatar la experiencia de la gente; es necesario escuchar al maestro para generar un proceso de transformación, sino va a pasar exactamente como ha pasado con la Ley 1565. Con esta ley, al maestro se le han dado módulos de aprendizaje y su guía didáctica, para que implemente en el aula sin incidir en la práctica; los módulos y las guías estaban debajo del escritorio del docente, aunque no sé por qué ha pasado eso.

Es necesario tomar los tiempos necesarios, pero también se ha avanzado con cosas que vayan participativamente siendo asimiladas por todos. Una de las cosas fundamentales para descolonizar el aula es hacer una pedagogía descolonizadora y didáctica descolonizadora, pero eso no va a caer del cielo, eso hay que trabajar con la gente, con el maestro que está ahí adentro, que tiene toda una historia, ese maestro que está ahí adentro en el aula es indígena, es gente que vive en la ciudad, es ciudadano, el maestro viene de múltiples sectores, de múltiples contextos de nuestro país.

Con él tenemos que contar, es nuestra mano, es la mano que nos va a permitir construir esa nueva educación; tenemos que empezar los procesos con lo que hay acá en el país, lo contrario sería

traernos docentes de Suiza y no sé si eso funcionaría. Nuestros docentes tienen todas las capacidades y potencialidades para poder construir el país y creo que lo que está haciendo el Ministerio es justamente generar procesos de articulación que permitan la construcción de eso, aunque sabemos que no es sencillo.

Para discutir dos metodologías, la clase abierta y los círculos de reflexión, hemos estado entre diez o quince personas discutiendo; es muy difícil ponerse de acuerdo en muchas cosas porque hay orientaciones políticas, ideológicas, teóricas, y construir una didáctica descolonizadora, una pedagogía que pertenezca a nuestros pueblos, a los contextos que se requiere son procesos largos, pero no podemos desanimarnos por eso, hay que dar pasos pequeños, pero acertados y uno de los pasos pequeños pero acertados es la construcción metodológica que nos va a permitir cambiar una cosa que es fundamental: la actitud que tenemos nosotros para enfrentar las cosas; muchos proyectos han fracasado por el mismo hecho de que alguien se ha enterado en que no debería hacerse tal cosa y simplemente por gana y gusto sin tomar razones o fundamentos con los cuales se debería hacer.

4

Síntesis



Mario Yapu

Coordinador proyecto “100 años de educación en Bolivia”, PIEB

Voy a enfatizar algunos puntos que quedan como temas para seguir avanzando en la discusión.

Uno, el tema de la participación, no solamente en la concepción del currículo, no solamente en el diseño, en la construcción de políticas educativas, sino también en el proceso del trabajo y la implementación.

Un segundo tema pendiente se refiere a si uno ve a este país, vamos a llegar a un punto en que no podamos definir dónde termina lo indígena, dónde termina o comienza el otro lado; este es un debate ideológico y político. Lógicamente, una política educativa que se esté diseñando tiene que saber y aclarar eso, el Estado y sus representantes tienen la tarea de aclarar cómo debería articularse esto, no lo que la sociedad pueda suponer, sino ofrecer una política pública clara sobre cómo debería entenderse este proceso de intraculturalidad.

Otro tema es la parte institucional; la ley efectivamente no permite la interacción con las universidades públicas y privadas. Hay que analizar ese hecho, requiere ver cómo se podrían conjugar diferentes roles; más allá de cómo podamos imaginar, hay ciertos datos sobre la experiencia de este siglo en formación docente; han habido momentos de aproximación, de distanciamiento y en este momento hay esfuerzos paralelos.

Si la formación docente se ha instalado en la educación superior, con cuatro o cinco años de formación, sería importante que toda la educación superior pudiera funcionar como un sistema integrado, donde se encuentren las universidades públicas y privadas y otras instituciones.

La Normal Simón Bolívar —en los años 30 o 40— se aproximó a la UMSA, la de Sucre igual; si uno recapitula la historia, vamos a encontrar tanto conexiones como separaciones; ahora estamos en un momento algo paradójico; todos queremos que se supere la formación docente en el nivel superior, que se ubique en términos cuantitativos, en términos de años, pero también en términos cualitativos.

La formación docente es política, de acuerdo, es política, eso no lo vamos a inventar ahora, pero esa formación docente debe tener también un sustento científico y técnico —aunque lo científico a veces sirve para fundamentar, argumentar cosas que no tienen base— y evitar lo que se sostiene actualmente, que el nivel de la formación docente es muy bajo.

Cuando hablamos de política, también hablamos de ciudadanía, de cultura, de institución; nuestras culturas ancestrales son importantes y, al mismo tiempo, descuidadas; los maestros deberían tener competencias básicas para recuperarlas y difundirlas con cinco años de formación.

Esperemos que, con los cinco años de formación, en quince años o en veinte años, el país pueda ser muy interesante; para eso, hay problemas de formación, hay problemas de carrera; asegurar la carrera docente es asegurar la calidad del docente en términos profesionales, pero también las condiciones laborales. Desde el punto de vista sociológico, sabemos que la formación docente no resuelve todo, porque hay diversas condiciones sociales y culturales en que se encuentran los maestros; no podemos pedir mucho a los maestros porque tienen una formación muy limitada, básica con tres, cuatro años de formación. Por ello, reitero, hay muchos problemas detrás de la formación docente.

Anexos

1. Programa

Lunes, 9 de julio de 2012

14:00 Registro de asistentes

14:15 Inauguración

Mario Yapu, coordinador del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, PIEB

Jiovanny Samanamud, Responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, Ministerio de Educación

14:30 Presentación y moderación

Mario Yapu

14:40 Exposición: “Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia”

Magdalena Cajías, investigadora

15:10 Exposición: “Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa”

Alejandro Gómez, investigador del IIPP

15:40 Refrigerio

16:00 Diálogo con el público

17:00 Síntesis

Mario Yapu

17:30 Cierre de la actividad

2. Lista de participantes

NOMBRE	INSTITUCIÓN
Roxana Lovera V.	Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE)
Cintia Reyes	Ciencias de la Educación-Universidad Católica Boliviana (UCB)
René F. Suárez E.	Ciencias de la Educación-Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
Luis Álvarez Quispe	Dirección Departamental de Educación de La Paz (DDE-LP)
Ximena Sánchez B.	Dirección General de Formación de Maestros, Ministerio de Educación
Ivette Long	Embajada Real de Dinamarca
Andrés Mamani R.	Escuela Superior de Formación de Maestros-Warisata
Leidy Emilia Mamani Rojas	Escuela Superior de Formación de Maestros-Warisata
Magdalena Cajías	Investigadora PIEB-Expositora
Rubén Gutiérrez	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jiovanny Samanamud	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jorge Ocsa	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Jesús Flores	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Alejandro Gómez	Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (IIPP-Ministerio de Educación)
Sandra Unzueta Morales	Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB)
Teresa E. del Granado	Ministerio de Educación
Mario Yapu	Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB)
Teófilo Condori C.	Unidad Especializada de Formación Continua, La Paz, Ministerio de Educación
Daniela Dávila	Universidad Católica Boliviana (UCB)

Este cuaderno presenta una sistematización y resumen del desarrollo de la mesa temática de información y análisis sobre “Formación docente” organizada como parte del proyecto “100 años de educación en Bolivia”. La actividad reunió a investigadores, operadores de políticas públicas y representantes de instituciones, con el objetivo de aportar con datos y reflexión al debate del tema, en el marco de la implementación de la ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y el nuevo currículo.

En esta publicación se exponen las principales características de las políticas de formación docente de la Reforma Educativa del año 1994 y la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, así como los avances y las dificultades en los procesos actuales de formación de los nuevos docentes y la formación continua de los profesores en ejercicio; se plantea la necesidad de una planificación y ejecución participativa de estos procesos, así como de la articulación con otras instituciones con experiencias en este campo educativo.



Danida

