Formación docente inicial de maestros para el Modelo Sociocomunitario Productivo

Evangelio Muñoz Cardozo[1]

Danitza Muñoz Cardozo[2]

Resumen

El presente artículo es un trabajo de reflexión en base a datos cualitativos obtenidos mediante entrevista a distintos actores del sistema de formación docente en Bolivia, realizado en las gestiones 2021 y 2022. La atención se centra en la reflexión en el contexto de la formación inicial de maestros en Cochabamba dentro las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, su objetivo es realizar una mirada sobre los alcances y dificultades que se tiene en la formación docente inicial en el marco de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

En Bolivia, los antiguos Institutos Normales Superiores fueron transformados en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs), en donde desde hace aproximadamente una década, se forman los maestros para el nuevo MESCP, pero la realidad es más compleja de lo que aparece, por lo que, el modelo no alcanzó concretarse en su totalidad y, en consecuencia, se presentan algunas dificultades. Primero, en el planteamiento curricular no se cuenta con un plan de estudios estructurado para la formación de maestros, solo se cuenta con mallas curriculares, con contenidos en la línea del nuevo modelo, pero carente de una metodología enunciada de manera específica. Segundo, se presentan debilidades en el cuerpo docente, éste no responde a una verdadera formación para la concreción del modelo que demanda de capacidades y competencias como la innovación, la investigación y producción de conocimientos.

1 Psicólogo y docente investigador en la Universidad Mayor de San Simón.

2 Psicóloga con experiencia en psicología forense.

Palabras clave: *Formación de maestros, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Escuelas Superiores de Formación de Maestros; Planteamiento curricular.*

1. Introducción

En Bolivia el 10 de diciembre del 2010 se aprueba una nueva Ley de Educación 070 denominada Avelino Siñani-Elizardo Pérez[3]. Con la implementación de esta ley se generan políticas públicas que contemplan el ámbito de la formación de maestros. En ese contexto, y superando la herencia de políticas en el ciclo neoliberal, se gesta el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con el Sistema Educativo Plurinacional. Al 2022 se tiene un tiempo de implementación de aproximadamente una década, tiempo prudente para una necesaria revisión de los resultados que se ha logrado, respecto a su efectiva implementación y posibilidades de consolidación en el interior de las instituciones de formación de maestros y, por consecuencia, en las unidades educativas del país.

El proceso de transformación de la formación de maestras y maestros en Bolivia comenzó el año 2006, con el Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre (Ruiz, 2012). La transición de modelo neoliberal, con la Ley 1565 de Reforma Educativa, se da casi de forma inmediata dentro las ESFMs, en consecuencia, la formación dentro estas instituciones debe responder al MESCP. Transcurridas las experiencias pedagógicas, comienzan a emerger situaciones de crisis pedagógicas que no habían sido contempladas por los gestores del modelo. Actualmente, aún se encuentra en proceso de tratamiento y en la construcción de un modelo cada vez más pertinente al contexto estructural de la sociedad boliviana.

En este sentido, este artículo aterriza dentro las reflexiones de los actores educativos respecto a las dificultades encontradas en la implementación, apropiación y ejecución del modelo en las ESFMs, y el impacto que la formación tiene en los futuros maestros y, por efecto dominó, en los estudiantes de las unidades educativas, aunque esta última parte de manera muy primicial.

3 El nombre recupera a dos precursores de una educación propia en el altiplano boliviano. Avelino Siñani es un sabio y autoridad indígena aimara de Warisata. Elizardo Pérez es un maestro mestizo, formado en la Escuela Normal de Sucre, en los años veinte del siglo pasado. Ambos son los gestores principales del proyecto la Escuela Ayllu de Warisata.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

2.1 Procedimiento metodológico

El presente artículo se elaboró desde un enfoque cualitativo interpretativo, basado en datos recabados con entrevistas realizadas a docentes, exdocentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros de Cochabamba durante las gestiones 2021 y 2022. También se realizó entrevistas a exestudiantes que desde la gestión 2020 trabajan en distintas unidades educativas de Cochabamba.

La elaboración de este artículo, en principio estuvo dirigida a analizar los logros en la formación de los nuevos maestros, pero por la naturaleza de la información predominante hizo que nos centráramos más en la reflexión sobre las dificultades que sopesa el sistema de formación de maestros. Así, el insumo básico son los datos empíricos seleccionados de los testimonios de los actores educativos. Coherente con el MESCP los datos no están interpretados desde alguna perspectiva teórica, más bien es el intento de reflexionar la formación de maestros desde sus propios planteamientos teóricos en el marco de la implementación de un modelo propio gestado desde el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

2.2 Espíritu de la ley 070 y el MESCP para la formación docente

En Bolivia la Ley Educativa Nº 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez fue aprobada el 20 de diciembre de 2010. En cuyas bases podemos avizorar que la nueva educación se caracteriza por ser:

> descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales la nueva educación se caracteriza por ser una educación descolonizadora…Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra. (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre 2010)

Esta norma fue elaborada apenas asumió el gobierno de Evo Morales en enero del 2006. En la etapa preparatoria, el proyecto fue trabajado por una

comisión multisectorial, con una amplia participación de organizaciones de la sociedad civil y todos los involucrados en la educación regular y superior. Tal como se aprecia en sus bases, plantea una educación que expresa las aspiraciones renovadas del pueblo boliviano que en la primera década del presente siglo vivía un proceso de transformación política, social y cultural, en ese marco la educación se caracterizará por incluir el acervo cultural de los pueblos indígenas de manera formal en la educación.

Otra gran novedad en la parte filosófica es la incorporación de valores y principios de los pueblos indígenas como principios de la educación boliviana escolarizada.

> Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien. (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 20 de diciembre 2010)

Este precepto, en consonancia con el Art. 8 de la Constitución Política del Estado, le da un carácter incluyente desde sus presupuestos filosóficos y axiológicos. Cotidianamente, los sistemas educativos casi siempre son la previsión del constructo teórico y procedimental que sintetiza la cultura hegemónica destinada a la homogeneización de la población, en el caso boliviano es un aspecto muy novedoso que, para muchos, incluyendo la dirigencia magisteril de corte troskista, fue un retroceso. Este rasgo es una muestra de la indigenización de la cultura educativa formal con todas sus posibilidades de aporte a la prolongación de la vida en el planeta. Este planteamiento es ciertamente en ruta contraria al pensamiento educativo que ve que hay una nueva fuerza que asecha los sistemas educativos y el poder de las herramientas digitales (Rivas, 2019). También implica la previsión de la participación social en la toma de decisiones en la gestión de la educación en todos sus niveles modalidad. También, la educación boliviana se plantea como una educación "liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia

de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico" (Ministerio de Educación, 2013, pág. 7).

Según la Ley 070, el planteamiento curricular para la formación de maestros se caracteriza por ser una: Formación Descolonizadora, Formación Productiva, Formación Comunitaria y Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

La Formación Descolonizadora está dirigida a generar proceso formativo que lucha contra toda forma de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Productiva está orientada a la comprensión de las vocaciones productivas de los contextos y vinculación con los procesos pedagógicos para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Comunitaria es el reconocimiento de la convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Está pensado que esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario (Ministerio de Educación, 2013).

La Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad. También está pensado en el desarrollo de las lenguas originarias que aportan a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado (Ministerio de Educación, 2013).

3. La Formación inicial de maestros de maestros en Bolivia

3.1 Planteamiento curricular de la formación de maestros

El Ministerio de Educación, con la promulgación del D.S. Nº 0156, establece cinco años de estudio para los futuros maestros y maestras, convirtiendo la formación inicial en estudios que culminan con el grado académico de licenciatura (Ministerio de Educación, 2011). Esta disposición fue ratificada en la Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" en su Artículo 35. En ese marco, los antiguos Institutos Normales Superiores, que formaban maestros con grado equivalente a técnico superior, son transformados en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs).

En Bolivia la formación inicial de maestros es tarea exclusiva de Estado a través de las ESFMs. En la mayoría de los estados latinoamericanos, la formación de maestros se desarrolla en las universidades, porque se considera que allí se forman los profesionales y es allí donde se desarrolla el progreso del conocimiento mediante la investigación. En Bolivia la formación de maestros responde a cuestiones históricas y concesiones políticas con las entidades gremiales como las confederaciones de maestros urbano y rural. Este pacto se traduce en que el Estado asume el monopolio de la formación y los maestros formados en las ESFM gozan de monopolio para el trabajo en las instituciones de educación regular (primaria y secundaria) del país. "Con la reforma educativa de 2010, los maestros recuperaron su poder y retomaron la tradición normalista, mejoraron sus salarios y, como gremios, ingresaron a la interlocución con el Ministerio de Educación" (Yapu, 2021). En ese marco, un profesional libre, formado en las universidades públicas o privadas, que ejerce docencia en educación técnica se encuentra en la categoría de maestro interino, es decir, con tratamiento salarial distinto y sin posibilidad de ingresar al escalafón. Estas dos condiciones han hecho de la formación del maestro y la educación una especie de isla al interior de la sociedad.

Por otro lado, la Ley 070 de educación, construida de manera participativa, fue en razón de las demandas de diferentes grupos sociales quienes, por la coyuntura política y social, a principios de este siglo cobraron fuerza en sus reivindicaciones y marcaron la agenda para el gobierno progresista de Evo Morales. Para la concreción de esta Ley se construyó el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), que fue inspirado en la experiencia

educativa de la Escuela Ayllu de Warisata y las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios campesinos. Además, se sostiene teóricamente en la experiencia de la educación popular y liberadora latinoamericana de Paulo Freire y teoría histórica cultural de Vygotsky (Ministerio de Educación, 2013).

Así, la materialización del MESCP se da a través de la implementación de una malla curricular construida y dispuesta por el Ministerio de Educación para todas las instituciones involucradas en la formación. Para la formación inicial de maestros, que es el objeto de este artículo, se puede apreciar que es uno de los contextos donde la implementación cobra mayor fuerza por la necesidad de transición de un modelo a otro, esto podemos verlo a través de las experiencias educativas dadas en las ESFMs, quienes en las primeras etapas de la implementación del nuevo modelo son los encargados de operativizar el contenido dispuesto en la nueva malla curricular.

> Cuando se habla de las mallas, jamás se ha pensado en eso, lo que se ha pensado es justamente de que ellos reconstruyan una identidad de su país, valorando su historia. Se reconstruya rescatando saberes, se reconstruya repensando sus propios pensamientos, sus propios conocimientos, se reconstruyan generando sus propios procesos de aprendizaje, o sea, el sentido de reconstrucción del país, esa era la esencia. Un análisis crítico de todo ese proceso histórico, que se den cuenta a nivel de historia, que es lo que está sucediendo en nuestro país, el futuro maestro, tiene nomas que conocer de este país, así sea maestro de lenguaje, de física, de matemáticas, tiene que tener una identidad con su país, que eso se haya servido y se haya descuidado porque debo reconocerlo también. (Entr-RS10-2021a)

Una crítica central que se hacía desde afuera, era que los planes de estudio de la formación de maestros tenían mucha carga ideológica. El 1 de Julio del 2020, el exministro de educación Víctor Hugo Cárdenas, del gobierno transitorio de Añez "Explicó que en las normales superiores más del 70 por ciento se enseñaba socialismo y marxismo, y menos del 30 por ciento, educación didáctica pedagógica" (Cárdenas, 2020). En el testimonio recogido de un exdocente se puede apreciar la intencionalidad de las mallas curriculares en el momento de su construcción. Se sabe que el planteamiento curricular estuvo ligado a un proceso de emergencia indígena en un momento histórico de desestructuración y descolonización de las estructuras mentales como herencias de políticas educativas de décadas pasadas. Contrastando estas apreciaciones con la mirada de exestudiantes, y que actualmente se desempeñan como profesores en las

aulas, ellos también señalan de ciertas debilidades en la especialidad, eso nos hace pensar que es hora de la reestructuración de las mallas o los planes de estudio para darle mayor atención en la previsión de trabajo de elementos teóricos para reforzar la especialidad.

> Mira estamos, creo, no sé yo, a ratos reflexiono y digo, el modelo de alguna manera la seguimos trabajando a nivel de planificación, los niveles de concreción curricular; sin embargo, creo que seguimos, no estamos pudiendo articular el PCP, porque ese es el corazoncito pues del modelo. (Entr-DM09-2021a)

Los testimonios obtenidos, sobre la experiencia de planificación curricular, develan que dentro las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFMs) hay un cumplimiento formal, a partir de este cumplimiento formal y sobre la base de las experiencias pedagógicas recabadas, nos surgen preguntas como ¿En qué medida esta malla curricular dispuesta por el Ministerio es realmente implementada y trabajada a cabalidad?, ¿Cuánta efectividad y dificultad tienen al momento de ser aplicadas? En razón a los testimonios, podemos apreciar que el manejo de la malla curricular, dispuesta por el Ministerio de Educación, ha cobrado presencia y vigencia desde la formalidad, haciendo acto de presencia dentro la documentación que el ministerio requiere como evidencia de su aplicación, pero que en contextos reales solo figura en los planes, pero no de la misma manera en la práctica real de los docentes de las ESFMs, de esta manera sostienen lo dispuesto por la ley pero no causa el verdadero impacto en las aulas tal como proyecta el modelo.

3.2 Enfoques y metodología

Otra variable de ingreso al análisis de la formación de maestros es el enfoque y la metodología. Al respecto, el Ministerio de Educación ha desarrollado una malla curricular el 2013 que contiene los contenidos que deben ser trabajados dentro la formación de los futuros maestros. Básicamente, se han previsto mallas curriculares para todas las especialidades, ya que no se encuentra documentos de diseño curricular para las especialidades que contenga otros elementos más allá de las unidades de formación y sus contenidos. Tal listado de materias resulta insuficiente en el sentido de no contener una metodología y un enfoque específico para la práctica del docente en la formación. Situación que debe ser enfrentada desde la creatividad y versatilidad de los docentes de las ESFMs, ya que el MESCP plantea una educación reflexiva, constructiva y transformadora.

Esto plantea al docente la posibilidad de permanente adecuación metodológica de su plan a las micropolíticas de la ESFMs como el Proyecto Sociocomunitario Productivo y lineamientos de la Dirección General de Formación de Maestros.

> Un enfoque, haber, en realidad no existe, solamente está el compendio normativo de las escuelas, donde se establecen los diferentes reglamentos, documentos, la práctica de la PEC. Pero así un documento no. Lo que sí existe, existe es la malla curricular completa con los contenidos establecidos y estos contenidos también nos arrojan cierta bibliografía. Una bibliografía de autores que deberíamos tomar, pero de todas maneras uno es libre de elegir entre un autor y otro. (Entr-EC09-2021a)

Un dato llamativo es la construcción de un compendio normativo frondoso para regular la formación de maestros, este compendio contiene reglamentación que alcanza a la gestión institucional y pautas académicas para el trabajo en las ESFMs (Ministerio de Educación, 2018).

> Reglamento General de las ESFM/UA
>
> Reglamento de las Residencias Estudiantiles de las ESFM/UA
>
> Reglamento de Licencias, Reincorporaciones de las y los Estudiantes de las ESFM/UA;
>
> Reglamento de Creación, Conformación y Funcionamiento de los Consejos Educativos de las ESFM/UA
>
> Reglamento de Convivencia y Permanencia Estudiantil de las ESFM/UA
>
> Reglamento Procedimental de Otorgación de Diploma Académico de las ESFM/UA
>
> Reglamento de Trabajo de Grado de Formación Inicial de Maestras y Maestros de las ESFM/UA
>
> Reglamento de Evaluación del Proceso Formativo de las ESFM/UA
>
> Reglamento de Investigación Educativa, Producción Conocimientos y Práctica Educativa Comunitaria de las (IEPC-PEC)
>
> Reglamento de Talleres Complementarios de Formación Integral (TACFI) en las ESFM/UA
>
> Reglamento de Formación en Lengua Originaria y Lengua Alternativa LSB (Ministerio de Educación, 2018)

El compendio normativo, si bien regula las acciones, pero no tiene la virtud de proporcionar una orientación académica en el plano pedagógico y didáctico con base teórica. En su presentación señala que "busca fundamentalmente brindar un alto nivel académico en el ámbito pedagógico con una clara posición política a favor de una sociedad con mayor equidad y plena justicia social, a partir del compromiso y responsabilidad que las ESFM y UA y concluye con "Revolución Educativa con Revolución Docente" (Ministerio de Educación, 2018). Entre líneas de la parte introductoria de este compendio podemos colegir las aspiraciones del nuevo sistema de formación de maestros, pero muy esperanzada de que ese logro sea de la mano normativa más que de una orientación pedagógica propia.

En el nuevo escenario educativo la aplicación del MESCP está en manos del docente, paradójicamente, éste no encuentra una especificación sobre el enfoque ni la metodología para su práctica, esta tiende a volverse un tanto caótica en el sentido de que debe recurrir a sus propios insumos para la construcción de una metodología de su unidad de formación en base a las orientaciones que se hayan generado a partir de los lineamientos trabajados por el PROPFPCOM.

"No podríamos hablar de una metodología única. Yo pienso que el maestro, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, tiene libertad de utilizar diferentes metodologías" (Entr-EC09-2021a). La experiencia particular de cada docente sigue siendo la referencia más próxima para el trabajo en las aulas de las ESFMs aún en el contexto del nuevo modelo. Esto de alguna manera supone una continuidad de prácticas metodológicas de un modelo anterior o una práctica combinada entre lo antiguo y lo nuevo. En el mejor de los casos la práctica estará fundada en la actualización a través de una formación continua como licenciaturas o cursos de posgrado.

Hay muy buena voluntad y apuesta por la transformación curricular y enfoque en la formación de maestros. Sin embargo, no hay una formulación clara del abordaje pedagógico para la formación de los nuevos maestros. Hay una especie de creencia de que todos los docentes de las ESFMs manejan a plenitud el enfoque; en la realidad parece que hubiera una transformación de apariencia y solamente discursiva, pero lejos de una transformación real en la práctica. "Todavía hay colegas mayorcitos que, porque tienen buenos años de servicio, porque tienen un currículum que soportan, pues logran quedarse

mucho tiempo en las escuelas normales y como que van repitiendo la misma lógica que ellos han recibido" (Entr-EC09-2021a).

Los docentes cuentan con una vasta bibliografía digital que dispone el Ministerio de Educación para el trabajo de las mallas curriculares; sin embargo, no es suficiente más aún si éstos no son leídos y reflexionados para ver su alcance en el contexto del MESCP. Un síntoma común es que en el cuerpo docente hay poco hábito de lectura. Para asumir el cambio histórico de la educación "necesitamos herramientas de análisis conectadas para comprender tendencias complejas en contextos cambiantes" (Rivas, 2019). Indudablemente, una de las herramientas de acceso a los conocimientos frescos sigue siendo la lectura y la práctica de la investigación.

La formación de maestros en el MESCP demanda de docentes altamente innovadores y creativos, que era más o menos el imaginario sobre el que se partía en la implementación del modelo en las unidades educativas y en las ESFMs. Lo cierto es que toda transformación social que vivía el país requería de una renovación espiritual del ciudadano boliviano que había logrado reescribir una nueva Constitución Política del Estado y asumía un nuevo imaginario boliviano basado en un el modelo civilizatorio asentada en las culturas indígenas. Quizá por ahí se puede entender esta ausencia de orientaciones metodológicas específicas; sin embargo, en el magisterio hay una cultura de recibir instrucciones muy específicas o modelos como se suele llamar, pareciera que hay una actitud muy concreta de alta aplicabilidad de las recetas pedagógicas para el desarrollo de las clases. Por mucho tiempo las editoriales han servido de espacios de producción de textos con instrucciones para actividades bien concretas, de tal suerte que los maestros, sin mucho esfuerzo, solo se dedican a aplicarlas. Es posible que el MESCP intente superar esta actitud, dándole al maestro un papel más activo en el diseño de materiales y estrategias de aprendizaje para la construcción de conocimientos por los estudiantes.

La otra situación delicada en el magisterio, es el acceso a una literatura muy básica para la práctica pedagógica del docente. Por ejemplo, en el área de las Ciencias Sociales los maestros no tienen contacto con literatura académica o resultados de investigaciones como tesis doctorales. De igual manera sucede con las otras áreas, tampoco entran en contacto con resultados de investigaciones en historia, antropología, geografía, sociología, economía, psicología, etc. No es que no haya material bibliográfico, sino que los maestros no manejan textos

académicos rigurosos para el trabajo de sus áreas. Da la impresión de que la literatura que llevan está más sostenida por los textos de las editoriales escolares específicas con información muy superficial. En ese marco, las discusiones que se generan en las aulas no van más allá de una aproximación básica a los conceptos y los estudiantes terminan con información superficial de las ciencias.

Hay una especie de circulación de información que se repite, porque tampoco en las exnormales integrales y hoy las ESFM se manejan autores académicos bolivianos o del resto del mundo. Entendemos que en secundaria siguen utilizando como texto básico de historia el libro de la familia Mesa Gisbert, que narra la historia como la sucesión de hechos neutrales, que no devela las verdaderas causas político-ideológico culturales de los acontecimientos sociales. Por eso creemos que la "historia boliviana en su totalidad está por escribirse" (Barnadas, 2021, pág. 72) de manera académica. Si bien estamos hablando de educación de jóvenes y adolescentes de educación secundaria, eso no quita que sus docentes no deban leer textos académicos sobre los hechos sociales para tener una mirada más amplia de lo que les toca enseñar.

Así, vemos que la falta de acceso a una bibliografía especializada en la práctica para la implementación, tanto del modelo como del contenido, coinciden en estar en una situación de libertad y de improvisación, situación que deja una sensación de incertidumbre respecto a la materialización efectiva del MESCP, que, en todo caso, deja para la reflexión sobre las debilidades de fondo en la formación docente.

3.3 Debilidades del cuerpo docente

Con la implementación del MESCP dentro las ESFMs se proyectó un cambio estructural e ideológico en todo el sistema educativo, con la expectativa de que este nuevo modelo genere un impacto real en la sociedad y, particularmente, en los estudiantes que son los principales destinatarios del proceso educativo. Esa era la coyuntura sociopolítica y cultural que el contexto boliviano le exigía al sistema educativo y al sistema político. Sin embargo, queda una asimetría respecto a la importancia y atención que se le da a la comunidad docente de las ESFMs, quienes son los directos formadores de los futuros maestros que pondrán en práctica el MESCP. En este sentido, no se alcanza a dar un tratamiento adecuado respecto al perfil del profesional docente que requiere este nuevo proceso y modelo.

En los testimonios de actores externos a las ESFMs, se menciona que no se cuenta con sistema de selección meritocrática docente. Los procedimientos actuales no permiten una valoración real de la cualificación académica pertinente ni de una formación continua actualizada que responda al nuevo perfil del docente que se requiere para el modelo.

> Ahora todos los que están en las ESFMs deberían ser personajes reconocidos, no solo en el ámbito del magisterio, sino reconocidos en el ámbito social, en el ámbito académico por sus aportes por sus investigaciones, por las cosas que hacen y expresan por la forma cómo actúan, pero no hay eso, eso es lo que estoy viendo en este momento y por eso que yo recurro a mi experiencia y digo "caramba, cuánto nos falta alcanzar". (Entr-GT-02-2022)

Los testimonios recogidos en las entrevistas al personal docente y administrativo de las ESFMs y otros actores externos, manifiestan que la selección del plantel docente está ajustada más hacia la valoración de la acumulación de años de servicio y la influencia política, más que a la valoración de la formación académica o la producción intelectual, esa apreciación es compartida en varios espacios.

> En las Escuelas Superiores de Formación de Maestros los docentes que ahora son catedráticos y que antes también lo eran y que siempre han sido catedráticos no piensan, no inducen a los nuevos maestros al pensamiento crítico, el pensamiento creativo. Su pedagogía se reduce a transmitir como ellos se han formado de la misma manera. Seguimos formando a los nuevos maestros sin visión, sin proyección y entonces ahí tenemos un ciclo en el que no va a ver una transformación, a menos que haya un cambio en la selección docente para las ESFM, pero no con los criterios que ahora hay bajo el reglamento del escalafón. (Entr-GT-02-2022)

Un plantel docente con dificultades en la formación académica para las exigencias pedagógicas que requiere el nuevo modelo no genera ni acompaña en los cambios y transformación subjetiva y procedimental esperados. No es gestor de contextos de transformación o de transición de un modelo a otro, de tal manera que no logra un alcance ni un impacto real dentro la formación del nuevo maestro, más bien hay una continuidad pedagógica todavía anclada en la práctica tradicional realizada desde los modelos anteriores.

> Entonces como no sé de eso, para que me voy a meter con mis estudiantes en la normal, para que yo quede como tonto, prefiero no más estar tranquilito, dejar que las cosas pasen, cumplir con lo poco que hacen, no exigirles, que vayan a

> su ritmo ellos, para que así a mí no me exijan y yo esté todo tranquilo. No hay exigencias, el maestro no molesta a los estudiantes y los estudiantes tampoco molestan al maestro, todos felices y la vida continua. (Entr-GT-02-2022)

Un dato interesante es la condición pasiva que tienen algunos docentes de las ESFMs. Contrariamente, el contexto de aprendizaje en la ESFM tiene por estudiantes a nuevas generaciones de jóvenes "*milenians*" que promueven nuevos desafíos que surgen en las situaciones de aprendizaje a los cuales el docente debería responder y acompañar.

El contenido del testimonio también nos recuerda a una actitud de transacción de apreciaciones para disminuir los efectos negativos en la evaluación de desempeño docente. Semestralmente los estudiantes evalúan, mediante una plataforma del Ministerio de Educación, el desempeño pedagógico del docente por un porcentaje significativo (alrededor del 30%, el resto es valorado por los directivos y el Ministerio) a fin de cada gestión. Si bien este proceso permite la valoración del desempeño de manera más democrática; sin embargo, no estuvo libre de acciones por consigna de estudiantes ante algunos docentes.

La crítica al actual sistema de selección docente para las ESFMs, sin duda, plantea la necesidad de revisar los procedimientos y requisitos para el acceso a la docencia. Mientras las convocatorias estén fuertemente sostenidas por el escalafón docente del siglo pasado y la politización exagerada, es posible que el ingreso siga siendo el privilegio de la antigüedad en desmedro de una formación pertinente y producción intelectual de maestros jóvenes. La calidad de la docencia no se marca solo por la permanencia de mayor tiempo en el magisterio, sino está sujeto a las experiencias de formación académica sólida y práctica de la investigación y publicación de conocimientos. El docente en la ESFM no puede reducirse solo a la mera y mecánica transmisión pedagógica de los conocimientos, tiene que ser forjador de conocimiento y testimonio de producción para ser un ejemplo académico de niños, jóvenes y profesionales.

3.4 Enseñanza del modelo y enseñanza de cómo funciona el modelo

La malla curricular para la formación docente en el MESCP alberga contenidos respecto a qué es lo que se debería enseñar y tiene aspiraciones permeadas por una nueva filosofía basada en los valores de los pueblos indígenas. En apreciación de los docentes el modelo es interesante con nuevos contenidos para la implementación de dimensiones educativas antes no contempladas. Sin

embargo, se carece de una estrategia que ayude a traducir esos contenidos en acciones encarnadas en el nuevo enfoque. Hay dificultad en la percepción real de la aplicación de los nuevos contenidos en la vida real dentro el aula.

> Mis colegas, con todo respeto a ellos, decíamos con ellos a nombre del modelo educativo otra cosa estamos enseñando, entonces, así salían a prácticas los estudiantes. Los docentes reflexionábamos, a mí también me decían "Profe tanto habla, demuéstrenos en su clase el modelo educativo". Ellos esperaban, no sé, otra cosa del modelo educativo, pero yo les decía, en qué consiste el modelo educativo. (Entr-JQ-09-2021)

En este sentido, el docente al evidenciar estas inquietudes reconoce la deficiencia estructural de ausencia de metodología propia del modelo para su implementación. Se plantea preguntas como ¿Cómo enseño los nuevos contenidos? ¿Cómo aplico el contendió para un contexto real? ¿Cómo pasó de la teoría a la práctica? Y en ausencia de respuestas, una alternativa es delegar la responsabilidad en forma de desafío y trabajo a los estudiantes en formación. Sin duda, los estudiantes con el ingenio natural y el desafío de la creatividad frente a sus docentes guías, lo hacen y lo hacen bien. Pero el desafío de un señalamiento para la eficiencia del MESCP queda pendiente. Lo interesante es que en algunos docentes hay una actitud de autocrítica, que puede constituir el punto de partida para la búsqueda de soluciones.

> Profe, dice que con el modelo educativo ahora todos se excusan, me dicen [mis estudiantes], pero porque como ocurre eso, les pregunto. El estudiante responde: Es que les decimos, profe haremos algo práctico, ya, entonces ustedes tienen que crear, digamos, sus estrategias, responde la maestra. Cuando los estudiantes preguntan: -A ver cómo tenemos que ir a enseñar este contenido en el colegio? Ah, pero eso ustedes tienen que pensar", les responde la docente. "Pero si yo no sé y le estoy preguntando, a nosotros mismos nos vota la pregunta" Y nosotros no sabemos qué hacer, si ella no entiende, peor nosotros no entendemos, decía. (Entr-JQ-09-2021)

Ciertamente, por la esencia del MESCP, éste no pretende proporcionar recetas, porque reconoce que el contexto educativo es diferente uno de otro y su abordaje debe ser desde las propias características de cada espacio. Pero en la medida en la que los docentes no materializan experiencias concretas, el modelo cae solo en el discurso y devela la incapacidad del modelo para generarse a sí mismo.

Otro aspecto que no aporta de manera efectiva en la formación docente en el marco del modelo es la inestabilidad del plantel docente en las ESFMs. Con el actual sistema hay una renovación de docentes. La institucionalización de docentes para las ESFMs es solo para un periodo de tres años y la modalidad de compulsa de méritos e invitados es solo para un año. Así, en cada convocatoria ingresa un nuevo grupo de maestros con diversa formación y experiencia en el trabajo de la educación regular. Con una alta movilidad docente no es posible formar un cuerpo colegiado de profesionales que entiendan, investiguen, produzcan y pongan en marcha un modelo que requiere de mucho compromiso. Un nuevo modelo requiere de un plantel docente de mucha convicción político-pedagógica y experiencia académica sustancial. Es imposible que un maestro enseñe idóneamente a investigar si él en su vida no ha pasado por un proceso serio de investigación con experiencia de publicación. Creo que hay necesidad urgente de revisar el perfil del formador y la carrera de la docencia en las ESFMs y que sea lo menos politizada posible.

4. Discusión

Con un recorrido de aproximadamente una década de la implementación del modelo Sociocomunitario Productivo dentro las ESFMs, emergen reflexiones en torno a las dificultades enfrentadas dentro este proceso.

La formación de maestros como política pública para un nuevo modelo

En un contexto de cambios demasiado rápidos y la emergencia de una cultura juvenil cada vez interpeladora a una cultura de la transmisión educativa, es evidente que una política pública no tiene vigencia por más de un quinquenio. En un quinquenio suceden muchos cambios en las necesidades educativas, así también el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, mediados por una nueva cultura digital, cada vez son más complejos que responden a otros códigos y lenguajes que los maestros de generaciones pasadas probablemente no hayamos comprendido; por lo que, toda política de formación de maestros debe ser en permanente lectura y conexión con la nueva realidad de los educandos y de la sociedad en general.

La realidad boliviana, caracterizada por una heterogeneidad cultural y política que cada cierto tiempo se enfrentan a crisis política profunda en donde se disputan el poder público, demanda de una política de formación de maestros que articule la dimensión política liberadora para una formación

pedagógica sólida de los futuros maestros. Las dos dimensiones son los ejes del desarrollo de un cuerpo colegiado de docentes que aporte a la consolidación de una sociedad crítica y emprendedora. El MESCP requiere ser teorizada con base en la observación empírica de sus resultados. Un modelo educativo se mantiene vigente sostenido por la reflexión permanente sobre datos empíricos, de seguir el MESCP sosteniendo en el plano ideal, sin que pase por un balance sistemático, es un autoengaño. Una política y un modelo deben ser valorados por sus resultados reales y ajustar en la medida de lo necesario sin miedo al replanteamiento de sus propósitos iniciales. Una política es la puesta en marcha de las aspiraciones de una comunidad para el logro de un bien mayor, que en el caso boliviano sería el "vivir bien".

Si bien está contemplado implícitamente dentro el MESCP las aspiraciones pedagógicas, económicas y culturales, es probable que no se haya comprendido o esté disipado en la gama de elementos que comprende el modelo. Entonces, es preciso construir políticas públicas claras de formación de maestros en consonancia con todas las políticas públicas planteadas en las normas y documentos del país. Las políticas públicas necesitan ser explicitadas para que los agentes responsables de su ejecución sepan orientar todas las acciones hacia las metas mayores. Las políticas de formación no pueden estar sobre entendidas ni comprendidas entre líneas, los maestros y la sociedad deben conocer con suficiente claridad para dirigir los esfuerzos hacia las aspiraciones del país en su conjunto.

Un sistema de formación de maestros en permanente construcción

Aterrizar sobre la realidad de la formación de los estudiantes dentro las ESFMs, nos permitió recoger aspectos y situaciones que con el MESCP y su aplicación han ido emergiendo, se pueden observar cómo algunos momentos pedagógicos no terminan de concretarse conforme a las aspiraciones del modelo. No es nada novedoso señalar que la calidad de los formadores tiene incidencia directa en la calidad de los estudiantes o los nuevos maestros. Pero en el contexto del nuevo modelo, se requiere de un docente descolonizado, con mentalidad amplia y creativa. Se requiere de un docente que se cuestione a sí mismo y a su cultura. Implica romper con el ciclo de reproducción de imaginarios y procedimientos de autoreproducción según los patrones de formación recibida de generaciones anteriores. Al contrario, requiere de un perfil con dominios teóricos sobre su especialidad, con capacidad de producción de conocimientos sobre la práctica

cotidiana mediante la investigación con manejo de varios métodos. El cuerpo docente para la formación de maestros necesita de una formación refundacional con una mentalidad pedagógica cualitativamente diferente al espíritu de solo transmisioncita y pedagogizador del conocimiento. El maestro que no crea, nunca enseñará a crear, un maestro que no construye, nunca ayudará a construir, un maestro que solo tiene certezas, nunca ayudará a progresar en el pensamiento a sus estudiantes; por todo ello, es fundamental contar con un cuerpo docente dinámico empeñado en la creación permanente. Se requiere un maestro con identidad pedagógica y con un espíritu de científico en el sentido innovador.

Es cierto que un modelo educativo nuevo, por naturaleza, es un modelo en permanente construcción. En la historia educativa los modelos en el siglo pasado se construyeron en décadas, pero el contexto del MESCP es distinto, se trata de una sociedad mediada por la comunicación digital, con nuevas generaciones de estudiantes que poseen habilidades cognitivas aún desconocidas para las ciencias. Ese contexto interpela a la sociedad y a su gobierno a tomar en serio la formación del cuerpo de formadores a la altura de las necesidades de la población estudiantil y de los desafíos de una sociedad que interactúa con la sociedad global.

5. Conclusiones

La implementación de una nueva malla curricular con contenidos novedosos y un enfoque poco claro y casi carente de una metodología específica que permita sostener una transición, es uno de los malestares generalizados por los maestros. Transcurrido aproximadamente diez años ya de su implantación, deja en los maestros externos a las ESFMs percepción negativas del MESCP. En este sentido, en los testimonios de los directores, recabadas con entrevistas, no se perciben cambios sustanciales en el desempeño de los nuevos maestros en las unidades educativas, salvo casos excepcionales que hemos evidenciado.

Conocer la realidad de la formación de los estudiantes dentro las ESFMs, nos permitió recoger aspectos y situaciones que con el MESCP. Se puede observar que algunos momentos pedagógicos no terminan de concretarse conforme a las aspiraciones del modelo. El modelo ha idealizado situaciones educativas para un trabajo holístico e integrado, pero la organización de la gestión curricular (horarios mosaicos, sobrecarga administrativa, improvisación en de docentes en las Unidades de formación, etc.) no permite una plena aplicación del modelo, que también parece ser el reflejo de un sistema de formación docente en donde

el magisterio y el Estado han realizado unas alianzas políticas que no permite salir de ciertos circuitos de autoreproducción.

Cuando los actores manifiestan ciertas disconformidades con la formación docente, supone que el conjunto del MESCP aún está pendiente de su concreción plena y muy probablemente tampoco se vean los resultados en los estudiantes de unidades educativas. Esta situación amerita de un reencauce de las políticas de formación docente y de las acciones concretas en el planteamiento curricular y la previsión clara del enfoque y la metodología para la formación de los docentes en Bolivia.

La información analizada da cuenta de la necesidad de un cuerpo docente que asuma la complejidad de un modelo innovador, que sintetiza modelos civilizatorios de origen occidental e indígena, y un sistema de formación docente en construcción permanente. La realidad estudiada muestra una distancia respecto a una satisfacción positiva para la consolidación del modelo. Situación que demanda una atención, primero de aquellos actores responsables del sistema educativo y actores gradualmente operativos en las instituciones responsables de la formación docente. Es importante tomar conciencia de los logros y aciertos del MESCP en base a investigaciones sostenidas con base en información empírica, y reflexionar sobre experiencias fallidas debido a dificultades en la gestión de la formación de maestros, sobre todo, desde el nivel central, pero además, por la falta de compromiso de todo aquel que forma parte de este proceso. Pensar en un sistema de formación de maestros en permanente construcción pasa por una atención oportuna de las autoridades respecto a las demandas encontradas en el camino.

Cuando se piensa en la efectividad de la aplicación del MESCP debe considerarse que aún quedan pendientes temas de trabajo que además de lo político, económico y social, esta también aquella dimensión personal que implica un compromiso real del maestro respecto al modelo, y esto no solo desde la formalidad de la presentación de documentos como los planes de clase, sino desde una interiorización y compromiso con la práctica real.

Los estudiantes, luego de su periodo de formación dentro las ESFMs con el MESCP, ya en el ejercicio de su práctica pedagógica, encuentran obstáculos marcados que probablemente no les permiten una plena libertad de su práctica educativa en el marco del MESCP, esto por diversas situaciones, como tener que enfrentarse a un contexto ya estructurado en las culturas de las unidades

educativas, donde gran parte del personal tiene formación con un modelo educativo anterior, y a pesar de haber realizado el curso de PROFOCON, aún sostienen un ambiente resistente al cambio. Situación que muchas veces rebasa la formación e intención del nuevo docente de poder realizar una práctica pedagógica en línea que plantea el MESCP, permaneciendo así las prácticas pedagógicas tradicionales por encima de las disposiciones y cambio de modelos.

Bibliografía

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (20 de diceimbre 2010). Ley educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia.

Barnadas, J. M. (2021). *Charcas, origenes históricos de una sociedad colonial 1535-1565* . La Paz: Bicepresidencia del Estado Plurinacional.

Cárdenas, V. H. (1 de julio de 2020). Cárdenas: el MAS enseñaba en las escuelas socialismo, marxismo y chanchullo. *ERBOL*. Obtenido de https://erbol.com.bo/nacional/c%C3%A1rdenas-el-mas-ense%C3%B1aba-en-las-escuelas-socialismo-marxismo-y-chanchullo

Ministerio de Educación. (2011). *CURRICULO DE FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL (DOCUMENTO PRELIMINAR)*. La Paz: Minedu.

Ministerio de Educación. (2013). *Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Cuadernos de Formación Continua.* La Paz: Equipo PROFOCOM.

Ministerio de Educación. (2018). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas.* La Paz.

Rivas, A. (2019). ¿Quién controla el futuro de la educación? Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruiz, A. (2012). Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Integra Educativa Vol. IV / Nº 3*, 175-189.

Yapu, M. (2021). Agenda de investigación sobre educación 2012-2030. En J. Ascarrunz, R. Barragan, G. Llanque, S. Montaño, V. N. Juan Antonio Morales, E. Paz, . . . G. Zolezzi, *Agenda de investigación sobre temas estratégicos para Bolivia 2021-2030* (págs. 733-832).