Formación y/o deformación complementaria de maestros.

Reflexión respecto a la coyuntura educativa y análisis sobre las experiencias y resultados de dos programas formativos: Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB-UMSS) y Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)

Wilber Uzares Sabido

Resumen

El presente artículo es el resultado de una reflexión personal y experiencial sobre la coyuntura educativa y la formación de maestros: de INS (Instituto Normal Superior) a ESFM (Escuela Superior de Formación de Maestros) y un análisis crítico/comparativo de los Programas de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (L-EIB) de la UMSS y del PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio). Su naturaleza, resultados positivos, debilidades y amenazas que han tenido durante su desarrollo e implementación.

En el artículo se presenta la descripción del procedimiento metodológico de tipo cualitativo, con la aplicación de sus principales técnicas: observación y entrevista semiestructurada. Está el sustento teórico con conceptos claves del actual modelo educativo. Los resultados y discusión analítica respecto a la formación de maestros, punto medular del artículo, sustentado con evidencias de las técnicas cualitativas de estudio y conjugadas con los conceptos teóricos, a partir de la experiencia del Programa de Licenciatura en EIB y del PROFOCOM.

Palabras clave: Formación de maestros, Formación complementaria, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

1. Introducción

La reflexión y el análisis que se realiza en el presente artículo, son a partir de la experiencia personal y profesional en los Programas de Formación de Maestros. Por consiguiente, no refleja el criterio institucional de ninguno de los Programas; más al contrario, lo que se vierte acá es responsabilidad enteramente del autor.

En ese sentido, se inicia haciendo referencia a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a la Educación Intra, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

La EIB, en su sentido amplio y pleno, surge en el país en los años ’90 como una política del gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), con Gonzalo Sánchez de Lozada como Presidente de la República. Precisamente, con la Ley Nro. 1565 de la Reforma Educativa de 1994, aparecen la interculturalidad y la participación popular como ejes transversales del sistema educativo. Dicha Ley promulgada el 7 de Julio de 1994 en su artículo 5, título 1 de la Educación Boliviana expresa: “(Artículo 5). Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Ley de Reforma Educativa 1565, 1994, p. 3).

No obstante, a pesar de esas premisas, se hicieron críticas a esta Reforma porque se consideraba que todavía respondía a intereses foráneos. De ahí que, muchos investigadores y profesionales coinciden en que la Reforma Educativa fracasó porque no trascendió a la práctica educativa y se quedó en el plano discursivo, además que ahondó brechas entre lo rural y urbano. Pues, se consideraba que solamente las áreas rurales tenían que hacer EIB, así aparecieron por ejemplo, los INS en EIB para la formación de maestros normalistas rurales solamente.

En ese entendido, los objetivos formulados para el presente artículo son:

- Analizar la formación y/o deformación complementaria de maestros, a partir de la implementación y resultados de dos programas formativos: P-LEIB de la UMSS y PROFOCOM.

- Reflexionar la coyuntura educativa con su respectivo sustento teórico en relación a los resultados obtenidos en la investigación.
- Presentar los resultados y su discusión analítica que dan cuerpo a la producción científica de este escrito, desde la experiencia del P-LEIB y del PROFOCOM.

El artículo está organizado con los siguientes acápites: Los procedimientos metodológicos y sustentación teórica, donde se explica cómo se realizó el estudio vivencial y los conceptos que sustentan el trabajo. Luego se tienen los resultados a partir de observaciones, testimonios, reflexiones recolectadas, descritas y analizadas, que constituyen el aspecto medular del artículo. En un acápite posterior se enfatiza el análisis y discusión de los hallazgos presentados, orientados a señalar aspectos importantes en la formación de maestros de los dos Programas formativos. Las conclusiones, son reflexiones personales sobre los aspectos más destacados que el artículo aporta al tema en cuestión. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas de las fuentes citadas en el documento.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

El proceso metodológico fue principalmente de tipo cualitativo, descriptivo y participativo. La recolección productiva de información se dio durante la participación en las diferentes actividades académicas e informales de los Programas de LEIB y PROFOCOM. Se aplicaron técnicas como la observación y la entrevista a personeros universitarios y a maestros que cursaron anteriormente, alguno o ambos Programas formativos.

Ahora bien, acá van los conceptos teóricos primordiales:

¿Qué es la EIB? "La Educación Intercultural Bilingüe tiene ya bastante tiempo como demanda desde las bases de los pueblos originarios para que responda verdaderamente al contexto y a las necesidades de cada una de las regiones (…) Surge como oposición a la larga trayectoria castellanizante de la escuela rural en la época republicana" (Uzares, 2011, p. 23, citado en Uzares, 2018, p. 92).

Surge a principios de la década de los '90, "el equipo de EIB de La Paz manifiesta muy claramente la necesidad de diseñar un programa de formación docente en EBI[1], pero expresa igualmente la necesidad de preparar docentes

1 EBI (Educación Bilingüe Intercultural), con énfasis en el aspecto del bilingüismo, enseñanza

para asumir esta tarea" (Jung & López, 1993, p. 13-14).

Se evidencia, entonces, la necesidad de formar y contar con recursos y talentos humanos en EIB. Posteriormente, a partir de un diagnóstico con los países de Ecuador, Perú y Bolivia los mismos autores señalan: "(La propuesta era) el perfeccionamiento de docentes en materia de EBI a nivel de segunda especialización o post-titulación en un programa de un año y dos meses de duración (…) Podrían postular a este programa todos los docentes que cuenten con título profesional (…), que cuenten con experiencia docente en el medio rural" (Jung & López, 1993, p. 39).

Se va legitimando y concretando la formación en este nuevo paradigma educativo. De esta manera, se crean y funcionan los INS en EIB y otros programas de formación complementaria, tal es el caso de la Licenciatura en EIB, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, cuya trayectoria se analizará más adelante.

Si bien en nuestra Bolivia la interculturalidad era la prioridad para trabajarla e implementarla en el ámbito educativo, esta quedaba en una nebulosa al ser complicada y ambigua su práctica inmediata. Al respecto Albó & Romero (2004), señalan que esto de la interculturalidad fue más "un saludo a la bandera". Eso quiere decir, un hecho sin mayor relevancia práctica. Asimismo, como ya mencionaba anteriormente, la interculturalidad fue tergiversada en su accionar solo para el área rural, también el hecho de incorporar una asignatura con el denominativo de Lengua Originaria (LO) o similar ya se consideraba que se estaba practicando la interculturalidad. Del mismo modo, reducir este concepto a la mera folclorización también significa condenarla a su extinción o; en el mejor caso, a minimizarla (Uzares, 2018).

La anterior EIB, con la Constitución Política del Estado (CPE) se amplía a otros conceptos y se convierte en EIIP, que a decir de un buen entendedor "es la misma cholita con otra pollera". De igual manera, la Ley Educativa "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" promulgada el año 2010 en el capítulo I, artículo 1, parágrafo 6 plantea que "La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo" (Ministerio de Educación, 2010, p. 2).

en dos lenguas y es una política del país hermano del Perú. En Bolivia teníamos la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), con mayor énfasis en el componente intercultural.

Entonces, la EIIP también tiene una connotación importante, ya que la intraculturalidad apunta a conocer y a valorar primero la propia cultura. De ahí recién uno es capaz de conocer e interactuar con otras culturas y aproximarse a ese ideal de la interculturalidad. Aunque no olvidemos que la interculturalidad también trae conflictos y confrontaciones, "la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial" (Moya, 2009, p. 29).

Ello es parte de la cultura, de su dinamicidad. No podemos concebir a una cultura estática y pasiva ante la influencia y bombardeo foráneo.

De esta manera, si bien la normativa legal está dada para la implementación de la política educativa con el enfoque de la EIB y actualmente EIIP, en los distintos niveles de formación, especialmente en la formación de maestros, también presenta dificultades y oposiciones.

Así también en la EIB, aunque el énfasis está en el componente de la interculturalidad, el mayor avance se dio en la educación bilingüe con experiencias de logros y resultados concretos. La EIIP se legitima cuando busca promover la enseñanza y aprendizaje en varias lenguas.

Ahora bien, tanto la EIB como la EIIP tienen su propia posición política e ideológica. Recordemos que la EIB nació y se desarrolló en una coyuntura distinta a la actual, con un gobierno neoliberal y de la derecha. Aun así, programas de formación en este ámbito académico como la Licenciatura Especial en EIB para maestros normalistas y el PROEIB Andes[2] para maestros y profesionales indígenas a nivel de maestría y especialidad, ambos dependientes de la UMSS y con trayectorias de más de 20 años, fueron y son un referente importante para las políticas que se emanaba desde el Ministerio de Educación, con un gran capital de producción intelectual y bibliográfica. (Uzares, 2018, p. 93)

Evidentemente, no faltan quienes consideran que la "acuñación" de la EIB en el ámbito educativo no fue más que para acallar las demandas crecientes de una

2 PROEIB Andes: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Institución académica que forma en el marco de la EIB a nivel de maestría y de especialidad en la UMSS, dirigido a profesionales indígenas de diferentes países de Latinoamérica. También desarrolla otros cursos como: Liderazgo indígena, Proyectos sociocomunitarios. Fue gestionado e implementado por el conocido intelectual sobre estudios indígenas y sociolingüísticos Dr. Luis Enrique López-Hurtado.

educación pertinente a los pueblos indígenas originarios; es decir, solo como un "adorno" del sistema educativo y dirigida exclusivamente al área rural. Pero una verdadera interculturalidad tiene que ser de ida y vuelta, es decir también en las ciudades.

Si el cálculo para la EIB fue ese, pues fracasó. Esto debido al continuo proceso de trabajo de personas, profesionales, intelectuales, instituciones académicas y organizaciones indígenas como los CEPO's (Concejo Educativo de los Pueblos Originarios), que demostraron capacidad, compromiso y resultados concretos en su implementación, aunque, se recalca nuevamente que la interculturalidad tiene que seguir profundizando con la diversidad de pensamientos y de cosmovisiones, que hacen a nuestra sociedad también diversa.

En su accionar, la EIB abrió paso a la consolidación de la EIIP y del actual MESCP, conceptos que son necesarios de aclarar y explicar desde la concepción del autor. Primero desmenuzándolos por partes y luego verlo como un todo, un sistema completo donde los subsistemas o elementos interactúan y se influyen entre sí. Veamos:

- **La educación sociocomunitaria;** se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje social e histórico. Es el aporte del famoso psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotzky, su teoría consiste en que el aprendizaje es social y busca rescatar la historia local, los conocimientos y saberes del entorno inmediato para complementarlo con la enseñanza formal. Lo que se pretende es alcanzar el diálogo intercientífico entre lo local y lo occidental, que la escuela incorpore el cosmocimiento[3] del contexto en el aprendizaje formal y en el currículo; pero también, que la escuela salga a la comunidad para interactuar con ella.
- **La educación productiva;** a entender del autor es el concepto que mayor conflicto y ambigüedad ha traído entre los actores educativos, principalmente entre los maestros. Las cuestionantes principales que se oían con frecuencia eran: ¿Cómo hacemos educación productiva? ¿Qué hay que producir? ¿Vamos a tener huertos como en el campo? Esas y otras inquietudes son legítimas al tratarse de un concepto abstracto con ciertas dificultades en su concreción. La educación productiva apunta a una producción material, esta puede ser con un huerto escolar, una educación

3 Cosmocimiento: concepto que se refiere a la complementariedad entre el cosmos y el conocimiento.

técnica y tecnológica; pero también está la producción intelectual con estudios, investigaciones, sistematizaciones, teorías propias.

El principal referente de una educación sociocomunitaria productiva es la Escuela ayllu de Warisata, donde se fortalece la cohesión al interior de la comunidad, cualificando incesantemente la identidad de todos sus miembros.

3. Resultados y discusión analítica

Formación de maestros

Bolivia es el único país donde la formación de profesores se da en instituciones denominadas ESFM y que están administradas por el gobierno, a través del Ministerio de Educación, aunque algunas han sido administradas por Universidades con buenos resultados. En otras partes del mundo esta formación se imparte exclusivamente en las Universidades. Esto trae algunos desencuentros entre universitarios y normalistas, donde se limita la participación de unos en los espacios de otros. Se pierde la prioridad, cual es la cualidad educativa y la cualificación de los talentos humanos para esta tarea tan importante. Aun así, podemos encontrar profesionales universitarios desempeñándose en la educación formal pública en distintos niveles, pero señalados y quizás hasta estigmatizados.

Las políticas de formación docente por parte del Estado fueron fragmentadas y no se plantearon en el marco de un sistema integrado. Las Normales y las Universidades funcionaron por su lado y sin visión de sistema, menos de futuro. Resultado de esto es la acentuación de la división del trabajo en el campo educativo: los investigadores, los tecnólogos y los operarios. Los primeros investigan sin tomar en cuenta las prioridades sociales; los segundos diseñan proyectos a veces sin investigar y sin vinculación con la práctica pedagógica; los terceros aplican programas cual si fueran recetas. Al final todos hacen lo que les parece. (Barral, 2004, p. 190)

Si pretendemos alcanzar el ideal de interculturalidad hay mucho todavía por trabajar en la tolerancia y selección adecuada de los mejores talentos humanos para la educación.

De Instituto Normal Superior (INS) a Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM)

La formación de maestros hasta el año 2009 y los que egresaron los tres años siguientes se desarrollaban en los INS, donde el estudio comprendía tres años y se graduaron como maestros normalistas de primaria o una especialidad de secundaria. Solo en el área rural se implementaron INS EIB, como si la Educación Intercultural Bilingüe fuera solo para el campo, es un ejemplo más de la colonización con este modelo educativo. Los INS otorgaban el grado académico de técnico superior. Los profesores que deseaban continuar formándose lo hacían por voluntad propia estudiando alguna Licenciatura en las Universidades, sean estas públicas o privadas, con una duración de cuatro a cinco semestres y en diversas áreas, según la oferta académica y la preferencia del maestro.

Seguramente ante esa demanda de cualificar la formación de los maestros se implementaron desde el año 2010 las ESFM en lugar de los INS; es decir, los INS se transformaron en ESFM. La formación ahora dura cinco años, es a nivel licenciatura y cuentan con un nuevo currículo con campos y áreas.

Su inicio, y aun hasta hoy, está lleno de tropiezos y dificultades. Sus autoridades administrativas y docentes no tenían la menor idea, por ejemplo, de cómo evaluar a los estudiantes y llevar adelante el proceso formativo. Fue todo un desafío, se recuerda a un docente de una Escuela Normal que comentaba: "Es todo un desafío, no sabemos cómo vamos a evaluar a los alumnos, no nos dan lineamientos, ni hay reglamentos. Estamos improvisando nomás, ¿qué podemos hacer?" (Entrevista PIA-Docente ESFM San Luis de Sacaca, Mar. 2015).

Al respecto, Rolando Barral explica:

(…) El maestro debe ser: mediador, iniciador, modelador, organizador, intercultural, etc. (…) El maestro no es concebido como investigador, es un simple aplicador de currículas diseñados por otros (…) Creo que hay mucho por investigar en educación y así apoyarnos más en las investigaciones que en la opinión (…) La dignificación de la profesión docente significa formar, capacitar, actualizar y especializar, para esto se deben crear condiciones objetivas necesarias. (Barral, 2004, p. 132-133)

Una vez que se implementaron las ESFM, la cuestionante entre las autoridades educativas fue ¿Y ahora qué hacemos con los Normalistas? Después

de una reflexión se decidió implementar un Programa complementario para "nivelarlos" en este nuevo MESCP, cuál fue el PROFOCOM.

Ahora presentamos un análisis comparativo entre ambos Programas de formación de maestros:

A) Experiencia del Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (P-LEIB)

1. Antecedentes

Según el Reglamento de Modalidades de Titulación del Programa de Licenciatura en EIB (2013), entre los años 1995 y 1999 funcionó la primera versión de esta Licenciatura al interior de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Mayor de San Simón, con un currículo diferente al que actualmente desarrolla el Programa. El plan de estudios no contemplaba materias de lengua originaria, muy poco se trabajaban los elementos de EIB de aula, la modalidad de asistencia era presencial (de lunes a viernes) siendo esta promoción mayoritariamente maestras y maestros del área urbana.

Con el fin de dar mayor cobertura a los alumnos del área rural, la Cooperación Belga, representada por el cooperante APEFE, presentó un nuevo proyecto a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el que se detallaba el nuevo enfoque curricular de la Licenciatura en EIB y, sobre todo, las materias nuevas dirigidas a brindar elementos de apoyo en el trabajo de aula. Respecto a la modalidad de asistencia, ésta tuvo un carácter semipresencial, posibilitando establecer metodologías de trabajo constructivista, con el acceso de educadores que se desempeñaban profesionalmente en contextos rurales (Reglamento de Modalidades de Titulación del P-LEIB, 2013).

De esta manera, a principios del año 2000, nace una nueva versión de la Licenciatura Especial en EIB en la UMSS de la ciudad de Cochabamba, como un Programa de formación continua para profesores en ejercicio apoyado por: la APEFE, la Cooperación de la Comunidad Valonia-Bruselas (Bélgica), y el Ministerio de Educación de Bolivia. Todo ello gracias al Convenio Específico de Cooperación entre la UMSS (Bolivia) y la UMH (Bélgica).

En ese escenario, las actividades académicas en el Programa iniciaron con un número considerable de estudiantes, divididos en dos grupos paralelos. La

experiencia profesional y la actitud de compromiso que caracterizaba a los participantes de entonces fue un gran aporte que coadyuvó en la superación de percances que en ese momento se presentaban. Por ejemplo, resalta el hecho de que la mayoría realizaba grandes esfuerzos por asistir a las clases, pues debían viajar desde pueblos y provincias de los departamentos de Potosí, Oruro, La Paz y otros hacia la ciudad de Cochabamba, lo que demuestra la vocación y el compromiso de complementar su formación.

Posteriormente, como resultado de las primeras experiencias consolidadas al interior del Programa, surgió la necesidad de realizar un Ajuste Curricular, orientado a "iniciar procesos de cambio educativo en la propia práctica educativa de las escuelas y, para ello, se complementa contenidos que den cuenta de un conocimiento profundo de la cultura escolar y la cultura del profesorado, ya que sin ese componente será poco efectivo iniciar procesos de profundización de la propia Reforma Educativa y cambio educativo" (P L-EIB, 2006, p. 2, citado en Reglamento Modalidades de Titulación P-LEIB, 2013, p. 6).

Debido al éxito del Programa el crecimiento vegetativo y la demanda de participantes fue creciendo, se replicó la experiencia formativa en otras latitudes del país, como en Beni, Potosí, Yapacaní, Escoma, Titicachi. Era y es un Programa autofinanciado, lo que conlleva ventajas y desventajas. Actualmente, y desde el año 2013, las políticas gubernamentales han mermado la afluencia de participantes en la Licenciatura en EIB, al extremo de que en la gestión 2014 se inscribió a un solo grupo entre los que figuran no solo maestros normalistas, sino también otros profesionales ligados al campo educativo y que desean estudiar en el Programa. La gestión 2015 ya no se inscribió a nuevos postulantes. Se vivió un proceso de reestructuración académica para continuar aportando con el capital de investigaciones y producciones, así como la experiencia adquirida en el quehacer educativo. Las gestiones académicas 2021 y 2022 se reabrieron las inscripciones para postulantes interesados en formarse en el Programa.

2. Producción intelectual: referente de consulta valorada

Desde sus inicios el Programa de LEIB asumió con responsabilidad, seriedad y compromiso la formación complementaria de maestros normalistas a nivel Licenciatura. Su característica principal es la sistematización y producción de conocimientos a través de investigaciones. Así lo afirman autoridades de la Facultad: "El aporte que yo veo más importante de la EIB a los estudiantes de

la Facultad sería la producción, las investigaciones que han hecho en el campo de la interculturalidad. Ahí nos pueden apoyar mucho, mira que ahora ya los estudiantes no quieren hacer tesis, prefieren otras modalidades para titularse. Saber investigar es muy importantes en nuestra área" (Entrevista MA Direc. Cs Educ., Mayo 2014). Por su parte, la Directora de Trabajo Social también comentaba al respecto: "Si, yo creo que la EIB nos ayudaría mucho en esto de la investigación cualitativa. Por ejemplo, para el trabajador social es muy importante partir de un diagnóstico, de las causas de un problema social. Ahí estaría el aporte de la EIB" (Entrevista RL Direc. Trab. Social, Mayo 2014).

Precisamente la cantidad y calidad de trabajos de grado, así como la cantidad de titulados del Programa dan cuenta de ello. Son producciones importantes in situ, donde los participantes se desempeñan laboralmente.

Las modalidades de titulación en el Programa de LEIB son:

- **Tesis de grado;** es una investigación profunda del algún fenómeno/ problemática en el ámbito socioeducativo y bajo el paraguas de la EIB. Asimismo, es "…un trabajo de investigación, documental o de campo, sistemáticamente ejecutado de acuerdo a métodos de las ciencias sociales" (FHCE 2008: Art. 1, citado en Reglamento Modalidades de Titulación, 2013, p. 7), a través del cual el profesional en EIB complementa sus competencias teóricas, investigativas y metodológico-procedimentales a ser aplicadas al interior de los ámbitos educativos escolarizados.
- **Proyecto de grado;** comprende dos partes importantes y claramente definidas: un diagnóstico participativo para conocer la demanda principal de un contexto y/o comunidad, y una propuesta que permita solucionar o, en su defecto, por lo menos mejorar dicha demanda en un tiempo próximo.

"En consecuencia, sentar que esta modalidad es una propuesta de mejoramiento y/o transformación de una realidad sustentada en una práctica y un saber científico". (P L-EIB, s/a, Art. 2, citado en Reglamento Modalidades de Titulación Programa LEIB, 2013, p. 8)

- **Sistematización de experiencias pedagógicas;** una modalidad de titulación innovadora, adecuada y pertinente para aquellos que ya tienen acumulada una experiencia laboral. Por las características del Programa, los participantes en la mayoría de los casos cuentan con un capital de experiencias pedagógicas que bien pueden ser sistematizadas. "(…) Se

> suscribe en una lógica de producción de conocimiento local basado en las vivencias. En el marco del pluralismo epistemológico, la experiencia personal es tomada como una fuente fundamental de conocimiento" (P L-EIB, 2011, Art. 3, citado en Reglamento Modalidades de Titulación, 2013, p. 9).

Básicamente consiste en sistematizar y analizar las experiencias personales vividas por los maestros en la práctica pedagógica, para identificar las lecciones aprendidas de dicha experiencia. Por consiguiente, resulta oportuno mencionar que presenta las siguientes características: "a) Se basa en el relato y sistematización de la experiencia empírica del actor-autor; b) Se reconoce y valora el carácter subjetivo de la persona, c) El relato de la experiencia no parte de un marco conceptual preestablecido ni se inscribe necesariamente en una corriente teórica, es la práctica la que provee insumos para la producción de conocimiento" (op. cit., Art. 4 y 5).

La capitalización de experiencias pedagógicas (nombre con el cual nació esta modalidad) trajo, por supuesto, temores y recelo para su aprobación en el Honorable Consejo Facultativo (HCF). Suponía salir del esquema de la Universidad colonial y su redacción coloquial sustentada en teoría "universal". "Ha sido un bum! No entendían y hasta ahora yo creo que no entienden siempre que también hay conocimientos en las personas, en la experiencia que van acumulando. No ha sido fácil aprobar, se tardó mucho, nos obstaculizaron. Pero al final se aprobó, aunque con otro nombre" (Entrevista RZ Ex Coord. y Docente Programa LEIB, Oct. 2013).

Este logro fue otro pequeño paso más para la descolonización de la educación superior; pues, sale del paradigma positivista de la Universidad colonial, al construir teorías propias desde el conocimiento y experiencia del actor educativo. Es más, se sostiene que esta modalidad fue y es un referente importante para la sistematización de experiencias innovadoras que emplearon para titularse los participantes del PROFOCOM, obviamente con características particulares.

Es así que el Programa produce, no solo investigaciones y sistematizaciones de los participantes, sino también otras producciones intelectuales por parte del equipo docente, conformado por cierto, por lingüistas, pedagogos, psicólogos, comunicadores, sociólogos y profesores, quienes constantemente están formándose e intercambiando criterios respecto a temas educativos y

participando de diversas actividades académicas como foros, seminarios, talleres, etc. De interés para ir profundizando la EIB y la actual EIIP.

3. Reconocimiento al aporte y experiencia del Programa de Licenciatura en EIB

En todo este tiempo transcurrido, el Programa ha alcanzado importantes logros y resultados: trayectoria, aporte a la coyuntura educativa, producción, titulados, muchos de los cuales se desempeñan en puestos estratégicos y de poder en el campo educativo.

Si bien el reconocimiento al Programa no ha sido con grandes plaquetas, medallas o actos bulliciosos. Este ha sido más simbólico e implícito, quizás por ello más rico y motivador. Son los propios participantes quienes reconocen la calidad formativa y de sus docentes: "Aquí es buena la formación, nada que ver con otras como el PROFOCOM (…) Aquí aprendemos harto, nos formamos y aprendemos aplicando en nuestros trabajos" (Entrevista JP Tesista P-LEIB, 25 Jun. 2018). Uno de los docentes del Programa que también participa en el PROFOCOM señala lo siguiente: "Metodológicamente la Licenciatura en EIB ha ido proporcionándoles herramientas, muchos validados, no solo el deber ser, sino con un recorrido, haciendo, equivocándonos (…)" (Entrevista AEC, 07 Nov. 2019). Por su parte, la secretaría administrativa del Programa quien conoce a fondo su funcionamiento expresa: "Este Programa siempre ha tratado de profundizar la coyuntura educativa que vivimos desde la realidad de los maestros, se enriquecen, debaten en base a esas experiencias. Ahora, la cuestión de introducir los saberes en los contenidos hace que vuelvan al Programa para llevar al PROFOCOM, no sé si ahí les habrán dado. Aquí los saberes locales no se tratan de folclorizar, algunos lo reflexionan ya en su aula. Dicen (los participantes) mil veces la EIB" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2017).

Otro aporte importante del Programa de LEIB y, por supuesto también del PROEIB Andes, es que se ha tomado como referente para desarrollar el modelo Facultativo. Es así que también está coadyuvando en la descolonización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, donde los principios de una educación superior descolonizadora, intra e intercultural y sociocomunitaria productiva se plasmen en la mentalidad y actitud de docentes y estudiantes universitarios. "Estoy trabajando con un equipo de docentes para

interculturalizar la Facultad (…)" (Entrevista VLP Director Depto. de Posgrado FHCE, Ago. 2014). Recientemente, también el Director Académico de la FHCE en una reunión con el equipo docente del P-LEIB expresaba:

En la Facultad la innovación pedagógica, el modelo facultativo justamente salió de las discusiones del PROEIB y de la EIB. El modelo educativo de la Facultad ya se ha aprobado por el HCF, desde el 2016 tiene que implementarse con las transversales: interculturalidad, bilingüismo, investigación-acción, etc. He visto todo un trámite para el reconocimiento a la EIB por su aporte al campo de la educación. También he visto sus trabajos de grado, tienen rica información in situ. Ese es mi reclamo ¿Cómo capitalizar esas experiencias? ¿Cómo recuperar esos hallazgos? Esa rica información no se ha podido socializar. (Observación participante Dir. Académico JLC FHCE Reunión equipo docente Programa LEIB, 13 Nov. 2015)

Las flores que echa al Director Académico de la Facultad al Programa son bien recibidas. Empero, en tanto se materialicen e implementen las propuestas académicas que las comisiones de docentes trabajaron se estará en situación de vigilia.

- Más adelante, en la misma reunión el coordinador del Programa solicita: Queremos solicitarle para el reconocimiento a los 15 años de aporte de la EIB, una resolución rectoral que es más factible.
- El Director Académico acepta: Si, no hay problema. Inclusive en la semana Facultativa debemos hacer un reconocimiento a nivel Facultativo. (Observación participante Dir. Académico JLC FHCE Reunión equipo docente Programa LEIB, 13 Nov. 2015)

Recién ahora se hace un reconocimiento a nivel Facultativo y Universitario, reconocimiento muy bien merecido a la larga trayectoria y resultados obtenidos por el P-LEIB en estos más de 20 años de trabajo ininterrumpido.

4. Obstáculos, dificultades y oposición: una oportunidad de proyección futura para desarrollar nuevas propuestas formativas transdisciplinarias

El Programa de Licenciatura en EIB surge en un momento preciso y oportuno, luego de la promulgación y puesta en vigencia de la Ley de Reforma Educativa 1565 del año 1994, donde sus ejes transversales eran justamente la

interculturalidad y la participación. De ahí el próspero desarrollo del Programa en los años posteriores. Si bien al inicio era necesario difundir el Programa, sus características y beneficiarios; después, su prestigio y pertinencia le antecedía. Así, los postulantes llegaban de diferentes latitudes del país a inscribirse y formarse como Licenciados en Educación Intercultural Bilingüe.

No obstante, hubo y hasta hoy existen dificultades y obstáculos. En un primer momento por las propias autoridades facultativas de turno; pues, a pesar del recorrido y resultados alcanzados continúa siendo un Programa. A esto se suma cierta dejadez de coordinadores y algunos docentes que se conformaron con la bonanza respecto a la masiva afluencia de postulantes y no gestionaron para la conversión a una Carrera plena dentro de la Facultad, a pesar de cumplir los requerimientos necesarios. "Ya debíamos ser una Carrera, nos hemos dormido. Hasta ahora nos autofinanciamos y recién ahorita estamos viendo cómo afecta esto. Otras con dos titulados han sido Carrera y nosotros con ciento y tantos… nada!" (Observación participante DAB Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014).

Hasta ahora el Programa es invisibilizado y minimizado, no se lo contempla en diferentes aspectos: académicos, logísticos, de infraestructura, de ítem (solo la secretaria goza de un ítem y recientemente, fruto de largas gestiones y negociaciones), tanto coordinador cuanto docentes son consultores, sin ningún tipo de beneficio social. Al respecto una ex coordinadora comentaba: "Somos como inquilinos, ni oficina tenemos, estamos en este cuchitril" (Observación participante MA Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014). Otro miembro del equipo también se sumaba a este punto: "He visto la distribución de ambientes en el edificio nuevo y no figuramos, ojala que ahí tengamos ambientes, hay que hacer gestión" (Observación participante VA Reunión Equipo Docente P-LEIB, Feb. 2014). Además, por ahora, el equipo docente es numeroso (más de 30) en relación a los participantes del Programa y de estos solo un 50% realmente está comprometido y participa de su reestructuración.

El Programa es autofinanciado; es decir, corre con todos sus gastos operativos. Aun así, el trámite burocrático para desembolsar dichos fondos con la Dirección Administrativa y Contable de la Facultad, así como con la Dirección Administrativa Financiera (DAF) se torna largo y agotador.

Por otro lado, un obstáculo mayor que se está viviendo nace a partir de la promulgación de la Ley educativa 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", el

MESCP y sus políticas. Lo cual resulta paradójico, ya que antes de tornarse en un obstáculo para el Programa este debía ser un brazo operativo más por el cúmulo de experiencias que ha vivido en estos más de 20 años de servicio académico. Desde la normativa legal, se promueve la formación de maestros como una atribución solo del Estado, a través de las ESFM y otros Programas formativos, inclusive a nivel de posgrado en la Universidad Pedagógica. Sin embargo, el P-LEIB se respalda en la CPE que pregona la formación complementaria.

A pesar de esas limitaciones y políticas legales, más no legítimas, el Programa continuó funcionando porque todavía existen participantes que desean formarse en esta coyuntura y por convicción personal, no por obligación. Así lo manifiesta la secretaria: "La primera fase (del PROFOCOM) no afectó mucho al Programa, la segunda y tercera fase afectó. Algunos participantes nos comentaban que sus directores les decían que el cartón del Programa (de EIB) nos les serviría, solo lo que viene del PROFOCOM. Esto sobre todo a inicios del 2013" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, 07 Nov. 2015). De esta manera, lamentablemente la gestión académica 2014 el número de participantes para primer semestre se redujo considerablemente, aunque reitero que estos no solo son maestros, sino también otros profesionales que se dedican a la docencia en instituciones de educación superior, como el Instituto "Álvarez Plata" (INCOS), la Universidad Indígena Boliviana Quechua "Casimiro Huanca" (UNIBOL) de Chimoré. "Me inscribí a este Programa porque quiero entender este nuevo modelo educativo comunitario y cómo va a aportar en la Carrera de Contaduría del INCOS, nunca es tarde para seguir formándose" (Entrevista JS, Participante 2do semestre P-LEIB, Jun. 2015). En la gestión 2015 ya no se abrió una nueva versión, debido a que el número de postulantes que deseaban acceder al Programa era muy reducido y no justificaba los gastos operativos.

Ante estas dificultades y oposiciones, tanto internas (de la Facultad y Universidad), cuanto externas (desde el gobierno central a través del Ministerio de Educación y sus diferentes Programas), a partir del 2013 el equipo docente a la cabeza de su coordinador de turno se reunió, formó comisiones de trabajo, se planteó y desarrolló otras propuestas formativas transdisciplinarias. A saber: una Licenciatura en Interculturalidad y Lengua Originaria Quechua y un Técnico Superior en Investigación Social Aplicada, dirigidos a estudiantes de las distintas Carreras de la Facultad: Psicología, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social y Trabajo Social, también a otros profesionales previo cumplimiento de ciertos

requisitos y que sientan la necesidad de complementar su formación académica y llenar vacíos en estas áreas.

¿Por qué la investigación? Porque con relación a los diferentes problemas socioeducativos, psicopedagógicos, se debe producir, crear y recrear conocimientos para encarar y resolver problemas; investigar es resolver los problemas y no solo publicar escritos o hacer consultorías. Por ello, la ciencia es subversiva porque rompe dogmas, prejuicios y esquemas. La ciencia y la investigación son procesos de creación, recreación y no mera repetición. (Barral, 2004, p. 8)

Esa es la proyección que tiene el Programa de LEIB. Sabemos que el camino para esto es largo y espinoso. Pero ¿Qué proceso serio y pertinente lo es?

Se rescata la postura de una docente y ex coordinadora del Programa que valientemente exclamaba: "Ya! Sí ahora ya no podemos trabajar con profesores hay que morir con dignidad. Hagamos otras cosas, plantearemos otras propuestas viendo la necesidad de formación que hay en el medio" (Observación participante MA Reunión Equipo Docente Programa LEIB, Feb. 2016).

Por tanto, se parte de la premisa de que una crisis no debe ser vista como negativa necesariamente, ni como el final trágico e irreversible a un proceso, sino como una oportunidad para echar mano de la creatividad, inteligencia e innovación que se pregona en las aulas y trascender a la práctica real con la implementación de procesos formativos pertinentes a la coyuntura actual y al proceso de cambio que estamos viviendo, ya que el capital de experiencias y conocimientos adquiridos por el Programa de LEIB durante estos más de 20 años no pueden quedar en el olvido.

B) Desarrollo del Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)

1. Política gubernamental

La política de implementación de un Programa de formación complementaria gestada desde el gobierno, a través del Ministerio de Educación y sus diferentes estamentos, dirigida a cualificar el desempeño docente de por si es oportuno y digno de aplaudirse. Así nace, precisamente, el (PROFOCOM), con el slogan de "Revolución educativa". Dicho Programa tiene el propósito de implementar el MESCP en la comunidad educativa. Para ello, complementa la formación de

los maestros a nivel de Licenciatura (aunque también existe el componente de Maestría) en este modelo.

La estructura del plan de estudios está conformada por cuatro semestres de clases presenciales y no presenciales, 16 módulos de formación distribuidos en cuatro módulos por semestre. Concluyen con la elaboración y presentación de un trabajo de grado denominado "Sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras", que se realiza entre dos a cuatro participantes. El PROFOCM constaba de tres fases en su inicio: la primera fase inició actividades el año 2013 y concluyó con la graduación de unos cuatro mil nuevos Licenciados en octubre del 2014. La segunda fase concluyó con otros miles de graduados en septiembre y octubre del año 2015. La tercera fase tuvo su conclusión durante el primer semestre del 2016. Con lo cual debía culminar este Programa. Sin embargo, por diversos motivos se desarrolló una cuarta fase.

El título que se otorga es de Licenciatura, pero en el marco del PROFOCOM por la Universidad Pedagógica y avalada por el Ministerio de Educación ¿A qué se refiere realmente esto? ¿Cuál es la connotación y/o limitaciones que tiene? Ahora bien, se va a realizar un ejercicio de análisis reflexivo, quizás hasta deconstructivo (se refiere a la lectura crítica, al análisis del discurso para encontrar paradojas en el texto, su autor principal es Jacques Derridá) de este proceso formativo, tomando en cuenta los aspectos positivos y los aspectos negativos. Si bien esta taxonomía es muy tácita y rígida se considera que dará luces para la discusión, el debate y la construcción de criterios con nuevos posicionamientos.

2. Aspectos positivos

Se reitera que la formación complementaria de maestros y de manera permanente es positiva, tanto para el educador como para el estudiante y la comunidad toda. Resulta urgente cualificar el desempeño del maestro para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se considera los siguientes aspectos positivos del PROFOCOM:

- **Es parte de la construcción política del Estado Plurinacional de Bolivia;** donde los estudiantes piensen por sí mismos, aprendan haciendo y sean partícipes de esa construcción, la educación centrada en el estudiante y en el contexto. "Ahora la educación tiene que hacer que los estudiantes participen, trabajen, aprendan a hacer algo y sean productivos, rescatando

la lengua nativa y otros" (Entrevista VV Coordinador PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, May. 2015). Sobre esto un colega plantea lo siguiente: "El PROFOCOM, un Programa así por el Estado es acertado en la perspectiva de mostrar con la educación los principios ideológicos que maneja el gobierno ese momento, hay que asumir…" (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015).

- **Es pertinente y oportuno;** una orientación de sentido para superar la colonialidad material y mental. Nace como una demanda de educación pertinente y sociocomunitaria productiva.
- **Buen material bibliográfico;** específicamente los cuadernillos de las diferentes unidades de formación del Programa son una síntesis de temas, lecturas, actividades para los tres momentos que conforman una unidad de formación: presencial, de concreción educativa, y de socialización y evaluación. "En el PROFOCOM tienen buenos textos, el gobierno les ha querido dar el marco filosófico, cultural, antropológico, eso se puede ver" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015).

Asimismo, durante otro acontecimiento:

- ¿En el PRFOCOM tienen buen material, has revisado?
- Uy sí, Claro que es buen material! Como han contratado infinidad de consultores para eso, pero no saben aprovecharlo" (Entrevista RZ Ex Coord. y Docente Programa LEIB, 13 Sep. 2015).

Al margen de que otros profesionales consultores hayan elaborado el material educativo y bibliográfico, esto no cambia el hecho de su riqueza y síntesis teórica, a pesar de las falencias en su uso durante el desarrollo del PROFOCOM.

- **Flexibilidad de horarios;** las sesiones presenciales son los días Sábados y Domingos durante ocho horas. El segundo momento de seguimiento a la concreción educativa en cada unidad de formación se fija en un día hábil, previo consenso entre el facilitador y los participantes.
- **Implementación inmediata;** como los maestros que participan en el Programa están en función docente, se les motiva para la implementación inmediata, permanente y procesual de las temáticas abordadas con los educandos en cada uno de los módulos. "Eso nos diferencia de otras Licenciaturas, aquí (en el PROFOCOM) se implementa en aula lo

que se aprende en las unidades de formación" (Entrevista RL Secret. Administrativa. PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, Jun. 2015). Empero, en la tercera fase la mayoría de los profesores que participan del Programa no estaban en función docente, de ahí que tienen grandes dificultades para implementar el MESCP e inclusive para realizar los trabajos en grupos.

- **Es parte del proceso para superar la crítica al sistema educativo;** por lo menos ese es el discurso que manejan administrativos y coordinadores del Programa: "Con el PROFOCOM ya se va a ver resultados de que los alumnos aprenden mejor y ya van a estar más preparados para ingresar a la Universidad. Tanta crítica nos hace a los maestros…" (Entrevista CM Coordinador PROFOCOM ESFM Simón Rodríguez, Sep. 2014). A casi 8 años de esa afirmación, se ve que la calidad educativa es deficiente y esto es corroborado con los datos de quienes logran ingresar a la universidad pública, en algunas facultades y carreras de alta demanda.
- **La formación complementaria es gratuita, por lo menos al principio;** esa es la principal motivación para seguir el curso a comparación de otras instituciones y Universidades. Solamente se cancela Bs. 100 por semestre, aunque al final para los trámites de titulación los costos suben: "Nos han dicho que todo era gratis. Ahora que ya he defendido estoy tramitando y me dicen que debo pagar no sé cuánto por la defensa y otro es del título ¿Cuánto será que me va a costar todo? (Entrevista ART Participante 1ra fase, Abr. 2015).
- **Vislumbra nuevos desafíos en el MESCP;** en el PROFOCOM se reconoce que falta mucho por construir, aunque ya se dio un gran paso para transformar la realidad educativa.
- **Clima organizacional agradable y ameno;** personalmente el ambiente institucional de trabajo fue amigable y cortes con varios administrativos, colegas facilitadores y participantes del Programa. No así para muchos participantes de diferentes grupos, ya que ser atendidos para aclarar sus dudas se convertía en un "calvario", al final salían aún más confundidos por la ambigüedad de información y confusión entre los mismos administrativos.

3. Aspectos negativos

El autor del artículo fue invitado a participar de este proceso formativo como facilitador de la primera fase en el componente de Licenciatura, con gran expectativa y energía se asumió el compromiso. Pero una vez interiorizado y conociendo más a fondo el Programa se tuvo muchas inquietudes y cuestionantes, atreviéndose a externalizarlas en ciertos momentos y situaciones, lo que seguramente trajo algunos recelos y desencuentros con algunos administrativos. A continuación, se describe de manera objetiva aspectos negativos apreciados durante el tiempo que se compartió en el PROFOCOM y que continuaron arrastrándose hasta la cuarta fase:

- **Informalidad e improvisación para las diferentes actividades;** muchas veces las fechas de las sesiones presenciales y fijadas en un calendario académico eran postergadas uno o dos días antes de la fecha prevista. Entonces quedaba en manos del facilitador comunicar a sus participantes esta situación y ver la forma de hacerlo, ya que la tecnología con aplicaciones de mensajería instantánea como el WhatsApp, aún no era de uso general como ahora. Cada facilitador cuenta con dos o hasta cuatro grupos a su cargo, en cada grupo se tiene entre 40 y 45 participantes. Imagínense entonces la tarea titánica de comunicarse, por lo menos con representantes de cada grupo, al interior del grupo grande. A pesar del acceso a los diferentes medios de comunicación, esta se tornaba muy limitada, peor aún la coordinación que debía existir entre la Unidad Académica y el Ministerio de Educación.
- **Formación académica deficiente;** a pesar de que la primera sesión presencial es de ocho horas, el segundo momento de concreción de por lo menos cuatro y la socialización/evaluación también de cuatro horas, haciendo un total de 16 horas en cada unidad de formación, este resulta insuficiente para abordar con calidad y solvencia los contenidos temáticos. Tener ahí a los participantes, muchos de los cuales en edad de jubilarse, donde además algunos facilitadores no conocen dinámicas ni estrategias de enseñanza y aprendizaje para trabajar con ellos, despierta algunos malestares: “Ay es aburrido pues! Con la anterior facilitadora grave nos aburríamos, nos tenía sentados, hasta no dormíamos” (Entrevista JLV Participante 1ra Fase PROFOCOM, May. 2015). Por su parte la secretaria del Programa de LEIB expresaba el sentimiento de los participantes de

ambos Programas: "A partir de lo que comentaban los estudiantes, el PROFOCOM es como el '*flojocom'* y el *'zofocom',* son términos que han ido mencionando. Pero también dependiendo de quién es el facilitador, habían buenos y otros que no conocían ni habían leído el cuadernillo. De ahí que los participantes valoran más a la EIB" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). A esto se suma que los cuadernillos de cada unidad de formación se convierten en un material dogmático e indiscutible: "En el PROFOCOM hay una línea, donde tienen que estar pegados a un guión, a un libreto que les dice lo que hay que hacer al pie de la letra. Es el texto que elabora el Ministerio de Educación, cumplir el desarrollo de eso. Su debilidad es que tampoco hay evaluación, es un vacío la reproducción de prácticas de manejo de conocimientos" (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015). La aprehensión de los contenidos temáticos no llega a ser significativo para los participantes, quienes no logran implementarlo en su práctica educativa. Lo cual es paradójico con los principios del MESCP.

- ¿Formación o deformación? La gran mayoría de los facilitadores no están formados en el MESCP, el hecho de haber pasado por el PROFOCOM, sea como participante o como facilitador no los acredita necesariamente. Por tanto, mal podrían regentar y compartir las unidades de formación. Muchos de los facilitadores Normalistas hicieron alguna Licenciatura anteriormente y pasaron a ser facilitadores con ítem. Por otro lado están los facilitadores consultores a contrato, profesionales universitarios por lo general, que en la mayoría de los casos sí cuentan con el perfil profesional requerido. Los consultores, como bien conocemos, no gozan de ningún beneficio, el pago demora de seis a doce meses cuando menos. Este utilitarismo a otros profesionales es temporal, mientras sean útiles, una vez que existan participantes egresados del PROFOCOM estos pasan a ser facilitadores y los consultores pueden ser reemplazados inmediatamente sin previo aviso. Tampoco se puede opinar y criticar abiertamente de manera constructiva para superar las falencias, ya que estaría estigmatizado. Así, se ve nomás la contradicción paradójica entre el discurso y la práctica en este MESCP; pues más allá de practicar lo sociocomunitario, se muestran excluyentes descalificando a otros profesionales con formación y experiencia.

Veamos una opinión crítica sobre esto:

Para los facilitadores consultores no es ético, se da el utilitarismo. Se usa a la U (Universidad) para entrar en un paralelismo que va más allá de la concepción del Estado. Por tanto, eso se traduce no en la profundización de contenidos, sino es más de carácter ideológico, no a lo pedagógico sino a la ideología del Estado (…) En mi opinión es bastante interesante el enfoque holístico, pero en lo metodológico hay contradicciones. No se ha podido agarrar lo holístico para implementar. Nunca podemos aterrizar. Esas contradicciones veo yo. (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015)

Se aprecia la urgencia de la concreción real y oportuna. Del mismo modo, la participación en este curso en la gran mayoría de los casos es por obligación o equivocación (como señalan algunos), y no por convicción y motivación propia. Ello ocasiona bajo aprovechamiento de los módulos, priorizando el cumplimiento del horario presencial para retirarse. Adjetivos como el *"flojocom", "zofocom"* y el *"aburricom",* entre otros, han sido creados por los mismos participantes en alusión directa al Programa que no colma las expectativas de participantes, facilitadores, ni de las propias autoridades educativas. "Además este es un Programa represivo, si no haces el curso estas fuera! Ahí hay contradicción de actitudes y metodologías. Ejemplo, se habla de que la interculturalidad es trascendental para afirmar identidades y ante ese discurso te plantean una actitud de 'Si no está de acuerdo, Váyase!" (Entrevista ACR Docente Universitario y del PROFOCOM, 07 Nov. 2015). A propósito, un participante expresa su sentir: "Yo no quería inscribirme, aparte de que no estoy de acuerdo con esta reforma educativa ya estoy acostumbrado a un ritmo de enseñanza y es difícil cambiar pues. Mi director me ha dicho que si no me inscribo pierdo mi ítem, así de fácil. Entonces no me quedaba otra. A ver pues, que sale" (Entrevista ZL Participante 1ra Fase PROFOCOM, Jul. 2015). Veamos otro testimonio similar de una participante del Programa de LEIB-UMSS que estaba realizando su tesis de grado y que también participa del PROFOCOM en la segunda fase: "Creo que lo voy a dejar mi tesis de la EIB, estamos con esto de la sistematización del PROFOCOM y no hay tiempo. Además el director y otros colegas dicen que otras Licenciaturas que no sean del PROFOCOM ya no van a valer, que va ser en vano nomas" (Entrevista JR Tesista Programa LEIB y Participante 2da Fase PROFOCOM, Jun. 2015). Del mismo modo, otra participante de la tercera fase refiere: "Cada vez nos cambian de facilitadores, de grupos y ahorita que

ya estamos en el módulo cinco, siguen inscribiendo. La anterior facilitadora les hacía aprobar nomas a todos, aunque no hagan sus trabajos ni nada, igual aprobaban" (Entrevista JH Participante PROFOCOM 3ra fase, Jun. 2015). Estas evidencias dan cuenta de la naturaleza coercitiva para inscribirse y participar del PROFOCOM, donde las autoridades educativas intermedias, tales como directores distritales y de unidades educativas se convierten en operadores de este proceso sutilmente obligatorio.

- **Trabajos de grado deficientes;** la sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras es la modalidad para, una vez elaborada, pasar a su exposición en 20 a 25 minutos, con lo cual se gradúan del Programa. Dicho documento académico puede ser elaborado por dos o hasta cuatro integrantes. En la primera fase se construyó una estructura para el documento, pero frecuentemente habían cambios y adecuaciones que venían desde la ciudad de La Paz y cambiaba toda la estructura, ello conllevaba volver a trabajar y adecuar con cada equipo de sistematización produciendo un desgaste en los participantes, priorizando más la forma y no el fondo del documento. Con esa experiencia de la primera fase y las lecciones aprendidas, cualquiera diría que la segunda y tercera fase estarían mejor, sin tantas improvisaciones ni cambios repentinos. Mas no fue así, se continuaba tropezando con los mismos problemas y dificultades que, se reitera, desgastan al facilitador y más aún a los participantes.

Por tanto, lo que agota y cansa a los participantes es que no existe una línea clara para la sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras. Como se pudo apreciar, algunos acápites importantes de este documento son: objetivo holístico, preguntas descriptivas e interpretativas, relato individual, análisis colectivo y conclusiones. Ello ha vislumbrado las falencias y dificultades de los educadores para escribir, redactar y sistematizar sus experiencias, sumado a esto la "imposibilidad" del facilitador para atender adecuadamente a cada uno de los equipos de sistematización por la gran cantidad y los constantes cambios en la estructura del trabajo. Se llegó inclusive a considerar para la exposición pública del trabajo, solamente la cantidad de hojas transcritas, que llegue mínimamente a diez páginas de relato individual. En un primer momento, para el relato individual la estructura contemplaba veinte páginas, luego quince y, finalmente al ver las dificultades de los maestros, se redujo a solamente diez páginas. Ese era el criterio para la defensa, las diez páginas, no se consideraba la coherencia entre los objetivos planteados, el relato individual y colectivo y

las conclusiones ¿Qué calidad de trabajos se estaban exponiendo para graduarse como Licenciados? La respuesta es obvia. Veamos: en las exposiciones de la primera fase donde el autor de este artículo participó como tribunal, el presidente de mesa que era Director Distrital (representante del Ministerio de Educación) indicaba a los miembros del jurado: "A ver, contaremos de todos los empastados, si su relato de cada uno llega a diez páginas que pasen nomás. ¿Para qué nos vamos a hacer lío? Si apenas llegan a ocho o nueve páginas que aumenten, tienen que redondear a diez y van a defender en el segundo momento" (Observación participante Presentación Trabajos de Grado 1ra fase, Sep. 2014). Quienes evalúan los trabajos son también, en su mayoría, maestros normalistas en función de autoridad o de facilitadores. Al respecto un colega facilitador a contrato comenta su apreciación: "Yo reclamaba bastante para cuidar la calidad académica, pero eso no importa allá. Les dije inclusive que entre gitanos no se pueden leer las manos. No sé si me habrán entendido, porque entre ellos se evalúan y se aprueban, así nomás es" (Entrevista VA Facilitador PROFOCOM, Oct. 2015).

Uno de los participantes de la primera fase, un día después de la exposición de su equipo exclamaba con cierta satisfacción: "Tanta huevada para eso! La defensa no ha durado ni quince minutos, por sorteo le ha salido a mi colega, yo ni he hablado. Y ahora ya soy Licenciado ja, ja, ja!" (Observación participante EQ Participante 1ra Fase PROFOCOM, Oct. 2014). Se sorteaba entre los integrantes para que uno solo exponga el trabajo, posteriormente los demás podían complementar durante el momento de las preguntas que formulaban los miembros del tribunal.

Como asesor de estos trabajos, con casi veinte equipos de sistematización en la primera fase del PROFOCOM, se trabajó de manera comprometida, tratando de cuidar la forma y el fondo de los documentos académicos, con sesiones maratónicas de días íntegros y en diferentes lugares. Asimismo, como tribunal de otras sistematizaciones se pudo apreciar la incoherencia entre los objetivos planteados y los relatos; peor aún, errores ortográficos y de redacción. Lo único rescatable e importante, por cierto, es que son documentos que sistematizan la experiencia pedagógica y se tornan en teorías vivas y conocimientos propios.

- **"El que mucho abarca, poco aprieta";** a grito de "Revolución educativa!" se ha desarrollado el PROFOCOM y se ha pretendido profesionalizar a nivel superior a miles y miles de maestros normalistas en todo el territorio

> nacional, con unidades académicas y sedes en las ciudades, capitales y algunas provincias, en las áreas rurales en los colegios o donde se pueda. Precisamente esta pretensión no calculó las fuerzas, los recursos, los talentos humanos y logísticos para esta ardua, titánica, pero a la vez importante tarea como es la educación y la cualificación de los profesores. "Tienen buen material, pero así para formarlos así en masa, hace que no se entiendan bien esas bases" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). Se considera que al final es un "regalo" de cartones y títulos porque la formación y los trabajos de grado así lo demuestran. Sin embargo, el costo para los participantes es alto: tiempo, desgaste de energía, descuido a sus actividades laborales y familiares. "Tanto estoy con estos trabajos del PROFOCOM que hasta he descuidado la enseñanza de mis alumnos, no se puede implementar todo. En las noches voy a casa de mis colegas a hacer los trabajos y ya mi esposo me ha dicho que me quede ahí nomás ya, que mucho salgo y no estoy en mi casa. ¡Hasta quizás me divorcie por el PROFOCOM! (Entrevista CM Participante 1ra Fase PROFOCOM, Ago. 2015).

Volviendo a las cuestionantes anteriores, ¿Qué significa realmente el Diploma Académico otorgado que reza: "…Licenciatura en el marco del PROFOCOM…"? ¿Es una Licenciatura especial con connotación solo para el magisterio? "Para muchos maestros debería ser más como un curso de capacitación y no como Licenciatura, especialmente para los participantes del Programa de LEIB" (Entrevista DCh. Secret. Programa LEIB, Oct. 2015). Veamos una observación dialógica entre un docente universitario que también se desempeñaba por muchos años como docente normalista y algunos participantes del PROFOCOM de la primera fase que se reunían con el autor de este documento académico para revisar su trabajo de grado en inmediaciones de la UMSS:

- Varios de los participantes reconocen y saludan a un docente de Psicología: Buen día Lic. ¿También trabaja aquí en la U?
- El docente responde: Buen día. Si, trabajo aquí. Y ustedes ¿qué están haciendo?
- Uno contesta: Estamos con nuestro tutor, con esto de la Sistematización de experiencias para el PROFOCOM pues, Licenciado.

- El docente comenta con cierto reproche: Ah! ¿Y cómo van? Porque he viso algunos trabajos y nada que ver. ¿Cuándo han visto una tesis de diez hojas?
- El participante del PROFOCOM asiente: Si Licen, pero es una Licenciatura del *"Profocomcito"* nomás pues. Además, estamos obligados a hacer.
- El docente finaliza reflexionando: Ya, pero ¿a ver si viene una auditoría académica? ¡Estamos jodidos! A ver, no podrían compararse con un Licenciado de Chile, Argentina. ¿Dónde se ha visto así? Solo en Bolivia pasan estas cosas. Realmente estamos mal, harto hay que mejorar! (Observación participante Predios UMSS, Sep. 2015)

El comentario y la reflexión de este catedrático universitario y también docente normalista, aunque con cierta carga de ironía es el sentir de la comunidad académica a nivel Bolivia. El PROFOCOM ha sido muy cuestionado por su naturaleza misma. Creo que todos estamos de acuerdo en complementar y cualificar la formación de los educadores, pero esto tiene que ser con responsabilidad y calidad académica, no una política pensada y ejecutada con tantas improvisaciones. Tal vez el título de Licenciatura le queda muy grande a ese proceso formativo, al respecto también existían voces de que debía ser más una acreditación como un curso aprobado para este MESP.

Otro fenómeno curioso es la meritocracia: el título es lo fundamental, no la formación, la vocación y el compromiso. Los méritos están por encima de la persona, la acartonada idea del título sobre el estudio y el servicio. La meritocracia no resolverá la crisis de la educación: pueden haber doctores, magísteres, licenciados (…) La educación debe parir de la comunidad para llegar a ella y no del título, el mérito y el lucro. Una Reforma educativa no se mide por la cantidad de licenciados y posgraduados a nivel superior, sino por la cobertura y la oportunidad educativa en el conjunto de la población. (Barral, 2004, p. 21)

Sin embargo, más allá del título que se ha denigrado con el PROFOCOM, la persona y/o el profesional tiene que hacer al título y no al revés. De esta manera, no se justifica la inversión de tiempo y otros recursos porque al final todo sigue

igual. Si bien este es un proceso, ya tendríamos que estar dando muestras claras de un avance en la concreción del MESCP.

4. Conclusiones

Las conclusiones, a manera de reflexiones finales que abren nuevas interrogantes, parte de la pregunta: ¿Dónde y cómo estamos ahora? Y los desafíos futuros e inmediatos que nos toca asumir. Ello, a partir de los resultados y la discusión generada en este artículo científico.

Si ejercitamos un análisis profundo y objetivo, veremos que la situación muy poco ha cambiado. El hecho de contar con un marco normativo legal es un avance, pero corremos el riesgo de que se quede en el plano prescriptivo y muy poco trascienda a la praxis real educativa por la falta de reglamentos más específicos y compromiso de los actores educativos.

Del mismo modo, hasta ahora no se ha evaluado el impacto que está teniendo el PROFOCOM, no se está haciendo siquiera algún seguimiento a los egresados de dicho Programa y ya son cuatro fases de graduación. ¿Dónde está la "Revolución educativa"? ¿Es una mera folclorización? Una forma de hacer seguimiento podría ser la presentación de informes mensuales o bimestrales con fuentes de verificación y evidencias, sin tanta carga burocrática.

Así, el momento histórico es propicio para generar cambios macros desde el aula, desde la educación. Pero se tropieza todavía con intereses mezquinos de algunos estamentos educativos.

Por consiguiente, se deduce que en el PROFOCOM y en otros Programas inclusive a nivel de posgrado como los que oferta la Universidad Pedagógica, no interesa mucho la calidad ni la excelencia académica, es suficiente que este modelo se encuentre en el discurso de los participantes. Lo educativo pasa al plano político y se pierde su naturaleza.

Es loable, necesaria y pertinente la formación complementaria, posgradual y constante actualización del profesorado, pero no se trata solamente de una mera meritocracia y acumulación de cartones; sino, de implementar y trascender en la práctica educativa con resultados óptimos en una educación integral y significativa de los educandos y que influye en el desarrollo comunitario.

Todos estos avances que se han tenido: estudios, investigaciones, Programas de formación y otros, son pasos en esto de la descolonización. Hay que aplaudir

estas políticas e iniciativas de diferentes sectores sociales y educativos. No obstante, es preciso que hagamos las cosas bien, no se trata de regalar títulos si en la realidad práctica las cosas continúan igual.

Parafraseando en Enrique Richard, las verdaderas revoluciones se gestan en el aula, desde las bases, desde la educación y desde el conocimiento. Es así que el futuro de la educación, en sentido amplio, está en la cosmovisión originaria con la formación del hombre comunitario, la convivencia armónica con la naturaleza, la reciprocidad en las relaciones. De ahí recién podremos hablar de "Revolución educativa", con resultados concretos de este proceso.

Efectivamente, en este marco se da la urgencia de la inter y transdisciplinariedad, romper con esa segmentación del conocimiento, buscando rescatar la integralidad y complementariedad de las ciencias. La diversificación curricular, por ejemplo, es un desafío para incorporar los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas que respondan a las necesidades locales y regionales de aprendizaje. Pero no solo incorporar conocimientos locales al currículo, sino también llevar la institución educativa a la comunidad, esa es la circularidad; es decir, un Programa de formación cualquiera trae conocimientos de la comunidad y también sale a la comunidad.

Finalmente, si bien este proceso de cambio es irreversible, no de un partido político sino de las bases y organizaciones sociales, hay que encarar la revolución educativa con responsabilidad, ética y compromiso para obtener resultados tangibles y que no sea un gasto insulso de recursos económicos, de energías y de políticas, que bien pueden implementarse para contar con una educación pertinente a nuestra diversidad cultural y acercarnos al vivir bien.

Referencias bibliográficas

Albó, X. y Romero, Ruperto (2004). *Interculturalidad M5: Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia.* La Paz-Bolivia: Mimeo.

Barral, R. (2004). *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Propuestas desde la Patria, la comunidad y la práctica.* La Paz-Bolivia: Ediciones Comunidad Científica en Educación "Ayni Ruway".

Honorable Congreso Nacional de la República (1994). *Ley de Reforma Educativa N° 1565.* La Paz-Bolivia: Gaceta oficial.

Jung, I. y López, L. E. (1993). *La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (Sub-región andina).* Lima-Perú. Mimeo.

López, L. E. y Küper, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.* Cochabamba-Bolivia: Editora H&P.

Ministerio de Educación (2010). *Ley Educativa N° 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".* La Paz-Bolivia: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Editor) *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz-Bolivia: Plural Editores.

Programa de Licenciatura en EIB-UMSS (2013). *Reglamento Modalidades de Titulación. Normas para la elaboración de documentos de titulación.* Cochabamba-Bolivia: FHCE-UMSS.

Uzares Sabido, W. (2011). *Percepción y práctica discursiva entre los actores educativos referidas a la EIB, en la Unidad Académica de Formación de Maestros "San Luis" de Sacaca.* (Tesis de Maestría en EIB). PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba-Bolivia.

(2018). La coyuntura educativa y los desafíos futuros: de la reflexión a la mejora de la praxis educativa. En Revista especializada *Huellas Pedagógicas N° 6* (pp. 91-98). Sucre-Bolivia: Ministerio de Educación-Universidad Pedagógica.