

# Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia

---

## Formation of teachers of the Plurinational Educativo System of Bolivia

---

*Angélica Ruiz Zardán*

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

aruiz@iicab.org.bo

### RESUMEN

La Formación de Maestros, denominada en la mayoría de los países formación docente, hoy es el elemento central, sino esencial, de los procesos de transformación de los Estados en América Latina y el Caribe, desatendidos por los diferentes sistemas educativos coherentes con la colonización, hoy en día requiere el concurso de todos para una verdadera revolución educativa.

El presente trabajo es un esbozo general de todos los cambios que están siendo realizados y de los aspectos que requieren reajustes en la formación de maestras y maestros del Estado Plurinacional de Bolivia. Abarca temáticas desde el currículo, como la gestión pedagógica e institucional, el rol de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros en el proceso revolucionario, y concretiza al final una propuesta metodológica denominada sociocomunitaria, interdisciplinaria, productiva, crítica e investigativa, que permite la articulación de las unidades de formación, especialidades, campos de saberes y conocimientos con la comunidad, para el desarrollo de procesos intra e interdisciplinarios en la formación de maestras/os únicos<sup>1</sup>, etc.

La propuesta adecuada a la formación de maestros es coherente con el modelo sociocomunitario productivo establecido por el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, aplicable a formación inicial, formación continua y post grado, si se asume el reto de la descolonización de la educación.

**Palabras clave:** Formación de Maestros, Currículo de formación de maestros, método.

### ABSTRACT

The formation of teachers, in a majority of the countries called teaching formation, today is the main element in the transformation process of the states in Latin America and the Caribbean. Those

---

<sup>1</sup> La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez establece la formación de maestros únicos, por oposición a la antigua división entre maestros rurales y urbanos.

states were unattended for different educational systems related with colonization. In this situation, it requires the participation of all people to get a real educational revolution.

The present piece of work is a general outline of all the changes that are being realized about formation of teachers in the Plurinational State of Bolivia. It contents topics about curriculum, institutional pedagogic procedure, the roll of the Superior Schools of Formation of Teachers in the revolutionary process. Those contents are specific about a methodological proposal called socio-communal, interdisciplinary, productive, critical, and investigative. It will permit the formation of units, specialities, knowledge fields, and the knowledge of the community to get the development of intra inter disciplinary processes in order to form extraordinary teachers.

The adequate proposal in the formation of teachers is accord with the socio-communal productive model established for the Plurinational Educative System of Bolivia to get a descolonized education. That is applicable to initial formation, constant formation, and post-grade.

**Keywords:** Formation of Teachers, Curriculum of formation of teachers, method.

## **Introducción**

La formación docente en Bolivia comenzó el 06 de junio de 1909, con la creación de la primera “Escuela Normal de Maestros y de Preceptores de la República” en Sucre. La primera Normal inició sus funciones con 28 postulantes varones, bajo la dirección del experto belga Georges Rouma, quien diseñó el proceso de formación “bajo el enfoque iluminista y positivista inspirado en el espíritu científico traído de la Europa de esa época” (Ministerio de Educación de Bolivia, 2011: 9). Desde entonces a la fecha, el desarrollo de la formación docente ha registrado básicamente tres tendencias en lo que se refiere al currículo: tecnicista, práctica y emancipadora (Cfr. Ministerio de Educación de Bolivia, 2011).

Hasta la actualidad, los centros de formación docente fueron incrementados, alcanzando un total de 27 Escuelas Superiores y 20 Unidades Académicas, distribuidas en los nueve departamentos del país. De ellas, siete se encuentran en La Paz, con tres Unidades Académicas; contrariamente, los departamentos de Pando, Beni y Tarija cuentan con una sola.

Bolivia ha enfrentado diferentes reformas educativas, sin embargo, ninguna ha sido aplicada a la formación docente, en el mismo orden de prioridad que el subsistema de educación regular. Las instituciones de formación docente, en las mejores épocas del neoliberalismo y la privatización del sistema educativo, pasaron a depender administrativamente de las universidades, en su mayoría privadas, con muy poco éxito. Luego de enfrentamientos y conflictos en escala nacional, el Estado boliviano recuperó la tuición sobre ellas.

Con la aprobación de la Ley N° 70 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el Estado boliviano tiene la única y directa tuición sobre la formación de maestras y maestros, cerrando espacios a las universidades privadas y a la Iglesia, fortaleciendo

enormemente el rol del Estado. En este proceso de transformación, la educación requiere del concurso de todos quienes estamos comprometidos con las grandes mayorías olvidadas. 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.

La transformación ha incluido la reestructuración del subsistema de formación de los antiguos Institutos Superiores de Formación Docente establecidos por la Ley 1565 de 1994, denominada Ley de Reforma Educativa, que formaban profesionales a nivel técnico superior en seis semestres para educación alternativa y regular. Esa norma fue abrogada, dando paso a la actual Ley en vigencia en el Estado Plurinacional de Bolivia, que establece el nivel de formación en el grado de licenciatura en cinco años. Las nuevas generaciones de docentes están siendo formadas desde la gestión 2010 y cursan actualmente el tercer año de formación en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) para el Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

El proceso de transformación implica:

1. Reestructuración del subsistema de formación de maestras/os, que comienza con la distribución de las ESFM y unidades académicas en todo el país, según el Plan Nacional de Desarrollo y otros criterios estrechamente relacionados con la dinámica de las organizaciones e instituciones locales, las condiciones para su organización y desarrollo regional. Asimismo, implica políticas de admisión, promoción e inserción laboral frente a la oferta de profesionalización y las potencialidades de las regiones de absorción de los nuevos profesionales y los lineamientos nacionales para la actualización y formación continua de los profesionales en ejercicio del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Diseño curricular acorde al enfoque descolonizador intra e intercultural, bases, fines y objetivos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, es decir, en respuesta a las exigencias de las grandes mayorías sociales y la revolución educativa. Por tanto, acorde con la construcción de una pedagogía, didáctica y metodología coherentes con el modelo sociocomunitario productivo.
3. Nueva forma de gestión educativa comunitaria en los diferentes niveles de la formación de maestras/os, desde la generación de lineamientos con una estructura nacional, departamental, regional y comunitaria autónoma que permita la formación de maestras y maestros únicos para el sistema plurinacional de educación, la interacción entre escuelas y comunidad, la transformación y emancipación de las mayorías.

Existen más aspectos que no mencionaremos aquí, sin embargo, presentamos una visión general del proceso de transformación de la Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional como punto de partida, para luego

ir desarrollando en los siguientes números los diferentes aspectos a detalle. Este trabajo se centra en una propuesta pedagógica, didáctica y metodológica para el proceso de formación docente en el marco de la descolonización y coherente con el modelo sociocomunitario productivo establecido en el diseño curricular base del sistema educativo plurinacional. Esa propuesta rescata aspectos importantes del diseño curricular de formación de maestros y la experiencia en procesos similares, a la vez que recoge los aportes de autores reconocidos en las diferentes tendencias de la pedagogía crítica, como Paulo Freire, Giroux y las propuestas del Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello para el proceso de transformación en los países del CAB.

## **1. Algunas consideraciones necesarias para el desarrollo del modelo sociocomunitario productivo**

Inicialmente, es importante tener en cuenta que los bachilleres que ingresan a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros llegan con una trayectoria promedio de doce años y más, bajo un sistema educativo colonial excluyente, discriminador, habiendo sido educados para la marginación y explotación del ser humano en función de la visión hegemónica de las elites dominantes (sin duda un aspecto que se debe reestructurar en los procesos de formación docente). La brecha aumenta cuando son profesionales, más aún con los docentes en ejercicio, pues éstos además de haber sido formados en la razón colonial, continúan formando a la nueva generación bajo esa misma razón, pues tienen estructuras ya estructuradas que no se modifican con actividades aisladas o disciplinadas (en el doble sentido de disciplinares y disciplinadoras). Cada docente, al tener su especialidad, ha ido construyéndose como propietario de su asignatura, materia o Unidades durante las diferentes gestiones. Con ello, también se vuelve portador de la odiosa división tradicional entre ciencias sociales, exactas o científicas y no científicas, igual que entre lo urbano y rural, regular y alternativo, etc., dicotomías y antagonismos éstos que son propios de un sistema dividido y sometido. Superar estos males implica asumir el proceso de formación inicial y continua como un proceso individual, de gremio y social, implementando estrategias y políticas que permitan la movilización de los estudiantes y participantes de los procesos de profesionalización, formación. Esto implica movilizar estudiantes, docentes, autoridades a diferentes zonas bajo la modalidad de intercambio de escuelas con unidades académicas, entre escuelas ubicadas en áreas concentradas y dispersas que permita la descolonización del ejercicio docente, es decir, superar la visión de ejercicio de poder, dominación hacia los demás desde la propiedad del conocimiento como capital y la revalorización ética del rol de maestras y maestros como partes de una comunidad y no entidades *islas*, ajenas a toda la problemática inmediata, temporal y espacial.

Implica también reconstruir el imaginario de *los mejores* entre urbanos y rurales con la finalidad de revalorizar y retomar el rol central de la maestra y el maestro en las comunidades en tanto actores sociales corresponsables del proceso de transformación y de la construcción de una pedagogía descolonizadora. Se trata, entonces de transformar las Escuelas Superiores Formadoras de Maestras y Maestros en centros de excelencia académica que superen la institución aislada, de gestión institucional, pedagógica verticalista y burocrática puesta en escena en los últimos tiempos; es decir, maestras/os creadores de:

...conocimientos, saberes, pensamientos, teorías pedagógico-educativas en un proceso dialógico de lo local –conocimientos de los PIOCs– con los tradicionalmente conocidos científicos-universales, provenientes de las otras culturas.

Las Escuelas Superiores Formadoras de Maestros (ESFM) son espacios donde se crea práctica – teoría – reflexión y producción de conocimiento pedagógico, teoría y ciencia que irradia a todo el contexto, desde una visión biocoscocéntrica de la ciencia educativa, constituyéndose las Escuelas en Centros de excelencia académica. (Ministerio de Educación de Bolivia, 2011: 24)

La formación de las maestras y maestros únicos significa generar procesos de construcción de identidad unificadora del conjunto del magisterio como gremio, más allá de los discursos económico-reivindicativos o los discursos pseudotrotskyistas que, en la actualidad y debido a su falta de formación, más bien han dividido al sector pese a que no cuentan con argumentos válidos para oponerse al actual proceso de cambio del país y de la educación, y menos que impulsen la descolonización del magisterio.

Durante los procesos de formación profesional, se ha implementado diferentes acepciones, modelos y formatos de diseños curriculares, mallas curriculares, desde aquellos planificados como planes de estudio (como sinónimo de pautas de estudio), hasta los últimos que establecían una planificación y organización educativa convencional desde una “perspectiva impositiva y bancaria ocupada principalmente del acompañamiento que respondía a una pedagogía basada en competencias” (Mora, 2008: 19). Todos los intentos respondían al proceso de legitimación de la dominación por las minorías.

El modelo sociocomunitario productivo operativizado en el diseño curricular base del sistema educativo plurinacional responde a la construcción de un Estado Plurinacional, concepción educativa asumida explícitamente en la malla curricular planteada (Ministerio de Educación de Bolivia, 2011), a la cual debe responder el currículo de Formación de Maestras y Maestros inicial, continua y post grado; en un proceso de construcción de la pedagogía, didáctica y currículo desde una perspectiva descolonizadora. Es decir, lo que se quiere es superar las divisiones entre

formación general, formación especializada por años, al igual que la distribución de la carga horaria mosaico y, por tanto, el abordaje ya disciplinado que mantiene y está dando continuidad a corrientes subjetivistas, racionalistas que a la larga continuarán con el proceso de reproducción del colonialismo.

Se requiere entonces la reestructuración de la malla curricular de manera coherente con la establecida en el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional, aprovechando los campos de saberes y conocimientos, con base en Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza (TGAE) o proyectos educativos socioproductivos, como plantea el subsistema de Educación Regular. Este proceso de construcción, ajustes y reconstrucción del currículo de formación de maestros es parte del proceso de descolonización entre todos los actores y en diferentes niveles. Esto conlleva otras acciones como la redefinición de las licenciaturas en forma que permita superar los problemas gremiales, disminuir las brechas entre el currículo deseado por la comunidad-sociedad, el planificado, implementado y el logrado como resultado en las futuras maestras y maestros. Todo ello no significa negar lo avanzado, sino valorar lo hecho hasta aquí y seguir construyendo bajo una concepción crítica, política y transformadora. Se hace complicada la construcción conjunta y demanda mucho tiempo, espacio y esfuerzos, pero es la vía que permite, a partir de la discusión y el análisis crítico, crear rupturas epistemológicas y compromisos de acciones conjuntas en el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los actores, de la institución y la comunidad.

La superación de la malla curricular mosaico y la división entre la formación general y especializada busca transformar las prácticas educativas individualistas que responden a las tendencias tecnicistas implementadas por la pedagogía tradicional o la de interés práctico, donde las manifestaciones y acciones son elementos únicos y aislados en su interpretación al convertir al docente en simple operario. El diseño curricular base quiere ser coherente con la tendencia emancipadora promovida por la escuela-ayllu de Warisata y otras experiencias desarrolladas en el marco de la pedagogía crítica. Es también necesario que permita transformar la gestión pedagógica institucional asumiendo la producción de conocimientos y transformación de la realidad para la construcción de la pedagogía, didáctica y metodología descolonizadora.

Una malla curricular coherente con los campos de saberes y conocimientos en la formación de maestras y maestros permitirá el abordaje intra e interdisciplinario de las áreas y disciplinas, como veremos en la propuesta de proceso metodológico del modelo de formación de maestros, asumiendo como base la integración entre la institución educativa y comunidad donde interaccionan diferentes organizaciones, instituciones etc. La puesta en escena de conocimientos articulados, reflexivos, críticos, transformadores del actuar de cada institución y organización, así como la visibilización de metas conjuntas para y con la comunidad y la región, debe ser coherente con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo.

Este proceso de gestión pedagógica, didáctica y curricular articulado entre los conocimientos propios de cada disciplina-los conocimientos reconocidos como científicos- y los conocimientos y saberes locales y del Abya Yala, va generando rupturas en la propiedad de la disciplina, asignatura, en la jerarquía entre el experto y el de formación general, entre el científico y el no científico. En vez de ello, los convierte en actores promotores de la construcción de conocimientos y, sobre todo, de la transformación a partir de la investigación-acción, que permite visibilizar y transformar las grandes desigualdades vigentes. Rompe la lógica individualista impregnada por generaciones en las mentalidades para dar paso al trabajo en grupo, en equipo, como compañeros- hermanos, en comunidad. Este proceso, si se realiza dentro de una constante reflexión crítica del conocimiento, permite acciones dirigidas a superar algunos antivalores enraizados en la sociedad, como la flojera, el conformismo, el individualismo, entre otros, promovidos precisamente desde la forma de organización de los currículos en los sistemas educativos funcionales al colonialismo.

La superación de la disciplinarietà, de la división de la formación en general y especializada, se alcanza necesariamente organizando los procesos de aprendizaje- enseñanza e investigación como parte de una práctica educativa comunitaria, dirigida a la producción. Esta última debe ser desarrollada en sus dos formas, tangible e intangible, y conlleva un desarrollo integral del ser humano en relación con la Madre Tierra y el cosmos. La práctica educativa comunitaria, entendida en su sentido más amplio, supera simplicidades como cargas horarias y contenidos previamente definidos en el nivel central. Este espacio se lleva a cabo en comunidad (con todos los actores educativos, sociales, sindicales) y para la comunidad, al asumir metas comunes de desarrollo entre la ESFM, la comunidad y la región. La exigencia a las ESFM es mayor en espacios donde existen otras instituciones de Educación Superior, pues eso las obliga necesariamente a promover acuerdos y convenios para desarrollar esfuerzos conjuntos. En este proceso no hay expertos, tampoco quienes no saben o conocen. Es un proceso de aprendizaje continuo de reflexión-acción, de emancipación intelectual y material, que supera los consejos académicos y tradiciones de “expertos” implementados en la formación docente.

Esto no significa menospreciar el conocimiento disciplinario y científico o la formación profesional, más bien revaloriza estos conocimientos al propiciar un entramado entre los conocimientos propios de las comunidades, pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales con los del Abya Yala y los reconocidos tradicionalmente como científicos.

La comunidad es algo real, también ideal, armónico o desmembrado, con valores sociocomunitarios y antivalores, resultado contradictorio del proceso histórico de colonización pero también de pervivencia de la estructura comunitaria. Por tanto,

la comunidad tiene que ser reconstituida entre todos sus actores, lo cual involucra a todos y es responsabilidad de quienes vivimos en la Madre Tierra.

En este modelo, la articulación entre gestión, planificación, instituciones, organizaciones y todos quienes conforman la comunidad con una visión holística es la base o punto de inicio y, para ello, se tiene que generar diferentes estrategias de toma de conciencia de la corresponsabilidad en el proceso de transformación de las comunidades, de manera que cuestionen la situación de la educación y los procesos de aprendizaje-enseñanza, pero también se comprometan a ser parte de su mejora.

La movilidad laboral, búsqueda de profesionalización, situaciones de migración hacen que hoy en día encontremos en las ESFM y comunidades donde están ubicadas las instituciones, profesionales, estudiantes y otros actores de diferentes lugares y culturas, a raíz de lo cual se producen interacciones entre diferentes culturas y se abre paso a escenarios de desarrollo de la interculturalidad, pero también se presentan dificultades en las relaciones puesto que, en muchos casos, es un “espacio boliviano”. En este escenario, se visibiliza un proceso de apropiación de la cultura de forma creativa y transformadora: los aprendizajes no son académicos (se aprende en los propios términos); el sistema de conocimientos no es hegemónico, único, más bien abre otras opciones y rompe con las estructuras rígidas del conocimiento, posibilitando el pluralismo epistémico, los diálogos entre distintos sistemas de conocimientos para la producción de otros nuevos y de prácticas para la solución de problemas detectados en la realidad. Si a este proceso casi natural lo acompañamos con herramientas que permitan conocer y transformar la realidad, que permitan el desmontaje del ejercicio de poder de quienes se consideraron superiores frente a las mayorías, se podría empoderar al maestro como sujeto de producción de conocimientos, profundizar su trabajo de aula, su rol político y social. La investigación, sin duda, es la base para el desarrollo de este modelo y la implementación del currículo base del SEP.

Entonces, en el marco de una concepción curricular compleja (Mora, 2011) del modelo sociocomunitario productivo, la naturaleza de las Escuelas Superiores Formadoras de Maestras y Maestros, y el nuevo rol de la educación en la construcción del Estado Plurinacional, consideramos que el método sociocomunitario productivo, crítico investigativo es una opción viable.

A continuación, trataremos de desarrollar, con más detalle, el proceso metodológico del modelo sociocomunitario productivo en la formación de maestras y maestros.

### **3. Proceso metodológico del modelo**

La propuesta que desarrollamos a continuación asume inicialmente el modelo y método pedagógico-didáctico sociocomunitario, interdisciplinario, productivo,

crítico e investigativo propuesto por Mora, con adecuaciones y reajustes a la Formación de Maestras y Maestros.

*Primera fase.* Comprende dos grandes etapas: la organización del Consejo Educativo Comunitario Autónomo y la determinación del tema generador de aprendizaje-enseñanza e investigación.

En la etapa de organización del Consejo Educativo Comunitario Autónomo (CECA), se requiere inicialmente organizar y aplicar diferentes estrategias de sensibilización a todos y cada uno de los componentes de la comunidad, de la Escuela Superior de Formación de Maestros y de las otras instituciones dirigidas a sensibilizar, promover procesos de reflexión crítica de la realidad, organización y planificación conjunta para el desarrollo local. Para la implementación de esta etapa es importante conocer las costumbres, formas de organización y gestión comunitaria, quiénes son las principales autoridades, características, etc., que permitan tener un acercamiento cabal a la realidad. Dependiendo de las características y el nivel de compromiso de las autoridades municipales y otras se puede desarrollar reuniones, mesas redondas, talleres, debates, ferias, etc., que permitan procesos de reflexión y toma de conciencia del compromiso asumido. Esta etapa concluye necesariamente con la organización del CECA, del cual serán parte las principales autoridades de las organizaciones y el municipio. La estructura de la misma depende de las características, saberes y conocimientos de gestión comunitaria.

Posteriormente, dependiendo de las condiciones y características, la toma de decisiones podrá ser ejecutada a partir del levantamiento de una línea de base de la situación real de la comunidad o municipio, dependiendo del nivel de concreción. Esta línea de base permitiría tener una lectura de la comunidad para la implementación de acciones conjuntas entre todas las organizaciones a través de sus autoridades, generando puntos de encuentro entre las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros con la comunidad<sup>2</sup>, el distrito educativo y/o municipio, comenzando por la planificación conjunta, como forma de visibilización unificada de objetivos que luego serán operativizados en instrumentos de gestión como el Plan de Desarrollo Municipal, los Planes Estratégicos de Desarrollo y Planes Operativos Anuales y, por supuesto, el Plan Educativo Institucional de la Escuela Superior de Formación de Maestras/os. Esto permitiría la unidad entre objetivos educativos y de desarrollo socioeconómico y cultural, por tanto, conocimiento y conciencia de todos los componentes de la comunidad de las metas, de manera que se genere mayor compromiso y acciones conjuntas.

---

<sup>2</sup> No se trata de que las Escuelas salgan a la comunidad, actitud contraria a la anterior concepción que exigía que la comunidad venga a la escuela, sino de generar espacios de encuentro entre ambas, escuelas y comunidad, de manera que se construya objetivos y esfuerzos comunes.

Sintetizando, el proceso de sensibilización para la organización del CECA es de vital importancia, pues depende del compromiso que se asuma para desarrollar acciones conjuntas entre las organizaciones, municipio, gobernación y otras entidades con la ESFM para la toma de conciencia de la realidad y la decisión de trabajar conjuntamente con la finalidad de proponer y alcanzar metas comunes, uniendo esfuerzos y recursos para el desarrollo de las potencialidades.

Otra vía directa es la convocatoria a reunión de autoridades de organizaciones, municipio, gobernación y ESFM, donde se conforme el CECA y se desarrollen talleres, foros, mesas redondas, conferencias o encuentros socioeducativos como espacios de reflexión y análisis crítico que permitan la identificación del o los temas generadores de aprendizaje enseñanza investigativos (TGAEI) o proyectos socioeducativos comunitarios a ser desarrollados. En este proceso se establecería compromisos de apoyo entre todos los participantes, canalizando recursos económicos, humanos y técnico-tecnológicos.

La etapa de organización del CECA es importante por la generación de convenios, firma de acuerdos y compromisos de todos los actores. El rol de las autoridades en esta etapa es decisivo en el proceso de transformación de las ESFM en la comunidad, rompe con el modelo de gestión vertical y tecnocrática, lo que también tiene sus riesgos si la capacidad de liderazgo de las autoridades no es de compromiso con el proceso de revolución educativa.

La identificación del TGAEI es un proceso amplio que requiere debates, análisis de las potencialidades, limitaciones es decir, el establecimiento de metas claras para su desarrollo y conclusión pero, sobre todo, requiere del compromiso de todos. No se trata de que la ESFM vaya a los barrios y comunidades a buscar cómo interaccionar, sino que todos se reúnan a reflexionar y trabajar, pues aunque la institución educativa se abra hacia la comunidad, se requiere de un tiempo y espacio para que se genere una verdadera interacción y transformación, de manera que la comunidad sea parte de la escuela y ésta de la comunidad.

*Segunda fase.* Concreción del abordaje en los campos de saberes y conocimientos.

En esta fase es importante tener coordinadores de campo entre docentes, estudiantes y comunidad que impulsen el proceso y como ya se tiene identificado el TGAEI, hay que establecer las metas principales, concretizar las acciones a realizar entre docentes, estudiantes y autoridades de las comunidades, planificando, organizando el desarrollo del proyecto socioeducativo comunitario o la investigación. Se tiene que establecer cronogramas y responsables. Continuar con los procesos de reflexión a partir de situaciones que se va visualizando, que no siempre deben partir de las actitudes percibidas, sino utilizando otros recursos como poemas, refranes, videos, actividades culturales, etc., que generen reflexión. El trabajo en

equipo en cada una de las etapas del proyecto es de vital importancia, la reflexión constante es el espíritu principal que permite rupturas epistemológicas, ontológicas y antropológicas de la colonialidad.

El abordaje por campos de saberes y conocimientos permite la construcción de conocimientos intra e interdisciplinarios y transdisciplinarios, por tanto, ayuda a superar la malla curricular mosaico y parcelada entre formación general y especialidad que actualmente se tiene. Al establecer metas comunes al interior de los campos de saberes y conocimientos, como equipo grande, se visualiza potencialidades comunitarias e individuales, lo que permite mejorar las relaciones interpersonales, ir estableciendo conjeturas, preguntas orientadoras de trabajo e investigación. Es la puesta en escena de experiencias, prácticas y conocimientos de todos los componentes del equipo. La planificación y desarrollo de acciones en el proceso de implementación del proyecto o la investigación desarrolla una conducta ética en la producción de saberes y conocimientos, superando el plagio.

*Método sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo (SIPCI)*

Figura 1



Esta etapa tiene que concluir con la socialización de las metas planificadas de forma conjunta en el CECA y/o toda la comunidad.

*Tercera fase.* Abordaje en las Especialidades y/o Unidades de Formación.

En esta fase se concretiza la planificación de docentes de forma conjunta con los estudiantes y la comunidad, a partir de la planificación inicial institucional, campos de saberes y conocimientos para concretarlos en metas proyectadas a nivel de especialidad y/o Unidad de Formación, con base en las cuales se trabajará durante toda la gestión.

Comprende la puesta en escena de toda la planificación en un proceso dialógico entre realidad–teoría–práctica, planteado de otra forma, acción–transformación o trabajo–producción tangible e intangible, como parte del desarrollo de los contenidos de las Unidades de Formación y de las licenciaturas. Comprende también la organización de saberes y conocimientos locales del Abya Yala y los reconocidos universalmente en las Unidades de Formación, “desarrollando contenidos propios, transformando la realidad socioeducativa comunitaria en un proceso conjunto de reflexión y acción” (Ministerio de Educación, 2011: 80). La esencia de esta fase se encuentra en el “trabajo pedagógico–didáctico al interior de las áreas disciplinares” (Mora, 2012, inédito).

Tomando en cuenta la naturaleza de las ESFM como espacios donde se crea y produce conocimientos pedagógicos desde una visión biocoscocéntrica de la ciencia educativa, en esta etapa se tiene que enfatizar la escritura, redacción y producción de diferentes recursos de aprendizaje y enseñanza, a la vez que interactuar con la comunidad como parte de la deconstrucción y construcción de conocimientos y saberes dirigidos para lograr el Vivir Bien. Esto permitiría revertir el rol del docente repetidor, reproductor de conocimientos. A través de un proceso dialógico, es posible desarrollar la empatía entre docentes, futuros docentes y comunidad de forma horizontal.

*Cuarta fase.* Resultados del proceso educativo didáctico.

Puede realizarse en distintos momentos, lo importante es que con los resultados de los procesos didácticos se realice presentaciones al interior de cada campo de saberes y conocimientos y de toda la comunidad a través de métodos, diferentes técnicas y procedimientos, por ejemplo, debates, mesas redondas entre todos los que participaron en el proceso de investigación–acción y entre los invitados externos a quienes se debe sensibilizar, comprometer e involucrar.

La presentación de los resultados deberá ser por especialidad (licenciaturas) o unidad de formación organizados por campos de saberes y conocimientos. Se evitaría así repetir aspectos en toda la Escuela Superior de Formación de Maestros pues cada especialidad habría abordado y desarrollado su construcción del Tema Generador de Aprendizaje Enseñanza Investigativo identificado en la primera fase; ahora correspondería analizar los resultados, discutir y tomar decisiones acerca

de los logros, futuras acciones y compromisos entre todos. Esto implica que el Consejo Educativo Comunitario Autónomo recoja los resultados, pero también haga sugerencias de reajustes y estrategias para la siguiente fase de socialización. Significa que esta fase no se hace al concluir la gestión, sino que puede ser realizada en, por lo menos, dos momentos: a la presentación de avances y antes de finalizar las actividades.

*Quinta fase:* Socialización y publicación.

Partamos de la idea de que cualquier investigación que se realice, si no se publica es como si no se hubiera desarrollado, lo cual representaría una verdadera pérdida de potencialidades, asumiendo la magnitud de lo que aquí se propone.

Cada Unidad de Formación y/o especialidad (licenciatura) tendrá resultados tangibles e intangibles que deberán ser presentados a toda la comunidad en diferentes formas y ser difundidos por diferentes medios y recursos que pueden ir desde afiches, folletos, revistas (que cada Escuela debiera producir con cierta periodicidad) y, finalmente, libros.

La aplicación del método sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo articula las unidades de formación desde el desarrollo de investigaciones con diferentes niveles de concreción, superando la división entre formación académica y práctica o la tradicional práctica docente, que ha intentado ser superada en el currículo de formación de maestros, pero continúa siendo una debilidad.

En general, en todo el proceso de desarrollo de la metodología desarrollada aquí entran en juego diferentes métodos, técnicas y procedimientos como componentes de una pedagogía y didáctica crítica coherente con el modelo sociocomunitario productivo establecido para el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia y los países que actualmente están desarrollando procesos de transformación estructural. Tal metodología es aplicable a la formación inicial, formación continua y de post grado en el sistema de formación de maestras y maestros, si se asume el reto de la descolonización de la educación.

## **Bibliografía**

**Fandiño, G.** (2007). *El pensamiento del profesor*. Bogota: Geminis.

**Fanon, F.** (1977). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.

**Freire, P.** (1994). "Educación y participación comunitaria". En: Castells, M. et al.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

**Freire, P.** (2002). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.

- Freire, P.** (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- García Linera, A. et al.** (2005). *Horizontes y límites del Estado y el poder*. La Paz: Muela del Diablo/Comuna.
- García Linera, A. et al.** (2001). *Tiempos de rebelión*. La Paz: Muela del Diablo/Comuna.
- Gimeno, J.** (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J.** (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J.** (1997). “La evaluación en la enseñanza”. En: Gimeno, S. J. y Pérez, G. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Habermas, J.** (1989 c). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, F.** (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Grao.
- Integra Educativa** (2008). Diseño y desarrollo curricular. Mayo-agosto, N° 2. La Paz: IICAB- Plural.
- Integra Educativa** (2009). Pedagogía y didáctica crítica. Enero-abril, N° 4. La Paz: IICAB.
- Integra Educativa** (2011). Educación sociocomunitaria productiva. Mayo-agosto, N° 11. La Paz: IICAB.
- Iver, A.** (2007). *Autoorganización. Proyectos compartidos y procesos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Buenos Aires.
- Latorre, A.** (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Mignolo, W. (comp.)** (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Duke University/Signo.
- Ministerio de Educación de Bolivia** (2011). *Diseño curricular base de formación de maestros y plan de estudio primer año de formación general de las escuelas superiores de formación de maestros*. Documento de trabajo.
- Mora, D.** (2009). “Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora”. En: *Integra Educativa*, Vol. 2, N° 2. La Paz: IICAB.
- Mora, D.** (2010). *Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz: IICAB/IPASME/GIDEM.
- Patzi, F.** (2004). *Sistema Comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: CEA.

**Penner, I.** (1998). *Entre maíz y papeles*. La Paz: CIPCA/HISBOL

**Reinaga, F.** (1970). *La revolución india*. La Paz: PIB.

**Stenhouse, L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

**Tyler, R.** (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

**Viaña, J.** (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: IICAB.

**Viaña, J. et al. (2009).** *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: IICAB.