

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO E INVESTIGACIÓN



TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LOS MAESTROS
EN EL MARCO DE LA LEY 1565 Y SU INCIDENCIA EN LAS AULAS.
CASO: UNIDADES EDUCATIVAS DE EL ALTO-1”

POSTULANTE: JUAN HUAÑAPACO QUINO

TUTOR: Dr. ABRAHAM HERRERA CÁRDENAS, Ph.D.

LA PAZ BOLIVIA

2015

ÍNDICE

	Pág.
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Abordaje de la Problemática.....	4
1.1.1. Descripción del Problema.....	4
1.1.2. Situación Problemática	7
1.1.3. Descripción problémica de las Unidades Educativas	8
1.1.3.1. La Gestión Pedagógica de los Maestros	9
1.1.3.2. La Falta de Compromiso Social y posición Ideológica Política de Maestros ..	10
1.1.3.3. La Falta de Aplicación y Articulación del Currículum Base, Regionalizado...	10
1.1.3.4. Maestros con escasa formación en Principios y Valores sociocomunitarios....	11
1.1.3.5. La Escuela aún forma Alumnos Irreflexivos, Acríticos, Memorísticos	12
1.1.3.6. Administración Institucional y Gestión educativa tradicionales	13
1.2 Formulación del Problema.....	14
1.2.1. Problema Principal	14
1.2.2. Problemas Específicos	14
1.3. Objeto de Estudio	15
1.4. Idea Científica a Defender	15
1.5. Objetivos de Investigación	15
1.5.1. Objetivo General	15
1.5.2. Objetivos Específicos	15
1.6. Justificación	16
1.6.1. Justificación Social.....	16
1.6.2. Justificación Teórica.....	17
1.6.3. Justificación Metodológica	18
1.6.4. Actualidad del tema de Investigación.....	19

CAPÍTULO II.....	24
SUSTENTO TEÓRICO	24
2.1. Marco Epistemológico	24
2.2. Paradigma Positivista en la Construcción del Conocimiento	26
2.3. Paradigma Cualitativo como Alternativa en la Construcción del Conocimiento... ..	26
2.4. Bases Filosóficas: el Humanismo y el Realismo.....	27
2.4.1. El Humanismo piedra Angular de la Educación	27
2.4.2. El Realismo en el mundo Real de las cosas	29
2.5. La Teoría Crítica un aporte a la Acción Educativa.....	30
2.6. La Pedagogía Crítica un espacio de Praxis, Reflexión y Acción	31
2.7. Desarrollo Histórico de la Educación y el Rol del Maestro	34
2.8. La Escuela nueva en Contraposición a la Escuela Tradicionalista.....	36
2.9. La Tradición Renovadora en la Educación	37
2.9.1. La Relación Maestro-Alumno en la Escuela Nueva	38
2.9.2. La Escuela como Estrategia de Reproducción de Conocimientos	39
2.10. Formación Docente en el marco de la Ley 1565	42
2.11. La Escuela un Centro de Distinción Cultural y Social	43
2.12. Experiencia Educativa en Latinoamérica	44
2.13. El Rol del Maestro de Hoy	46
2.14. Teorías Pedagógicas Contemporáneas	48
2.14.1. El Conductismo entre Premios y Estímulos de Aprendizaje	48
2.14.2. El Cognitivismo Teoría que centra su estudio en la mente Humana.....	49
2.14.3. El Constructivismo una Teoría de cómo Enseñar y Aprender	50
2.15. Modelos Pedagógicos en la Educación	52
2.15.1. Modelo Pedagógico Transmisionista.....	52
2.15.2. Modelo Pedagógico del Condicionamiento.....	53
2.15.3. Modelo Pedagógico Problematicador	54
2.15.4. Modelo Pedagógico Histórico Social	54

2.16. Contextualización General de la Educación en Bolivia	55
2.16.1. Antecedentes Históricos de la Educación en Bolivia	55
2.16.2. La Educación en el Periodo Colonial	56
2.16.3. La Educación en el Periodo Republicano.....	57
2.17. La Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre	59
2.18. La Escuela Ayllu de Warisata (1931).....	60
2.19. Revolución de 1952 y el Código de la Educación de 1955	62
2.20. Política Educativa Neoliberal Ley 1565	65
2.21. La Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....	66
2.22. Formación Complementaria Universitaria de los Maestros	69
2.22.1. La Experiencia Universitaria en la Formación de Maestros en Ejercicio	71
2.22.2. La Universidad Mayor de San Andrés en la Formación Complementaria	72
2.22.3. Universidades Privadas de Bolivia para consolidar el libre mercado	77
2.22.3.1. Universidad Salesiana de Bolivia y la Formación de Maestros	79
2.22.3.2. Planes y Programas de Formación para Maestros	79
2.22.3.3. Maestros del Programa Bienio	80
2.22.3.4. Los Contenidos Organizados en Dossier como documento de Trabajo..	80
2.23. Formación Profesional de los Maestros en otras Instituciones	81
2.24. Condiciones Socioeconómicas, Culturales de los Maestros Licenciados	82
2.25. Autoidentificación Cultural y Lingüística de los Maestros	83
2.26. Gestión Pedagógica de los Maestros con Formación Complementaria	85
2.27. Antecedentes Históricos de la Ley 1565 de la Reforma Educativa	86
2.28. Desarrollo de la Ley 1565 de la Reforma Educativa.....	92
2.29. Estructura de Participación Popular	92
2.30. Estructura de Organización Curricular	94
2.31. Estructura de Administración Curricular.....	96
2.32. Estructura de Servicios Técnicos-Pedagógicos.....	97
2.33. La Reforma Educativa en las Aulas Escolares	97
2.33.1. Currículo a Nivel de Aula.....	98
2.33.2. El proceso de Aprendizaje como prioridad	99
2.33.3. La Enseñanza una Interacción entre Maestro-Alumno	101

2.33.4. El papel del Maestro como Facilitador de Aprendizajes	102
2.33.5. Planes y Programas que se aplican con la Reforma Educativa	104
2.33.6. Niveles y Ciclos de Aprendizaje	105
2.33.7. Módulos de Aprendizaje.....	106
2.33.8. Rincones de Aprendizaje.....	107
2.33.9. Configuración del aula	107
2.33.10. Medio Ambiente como Recurso de Aprendizaje.....	108
2.33.11. La Metodología de Aprendizaje	109
2.33.12. Evaluación Cualitativa del Aprendizaje.....	110
2.34. Formación de Maestros con la Ley 1565 de la Reforma Educativa	110
2.35. Con aciertos y desaciertos concluye la Reforma Educativa	114
2.36. Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio PROFOCOM.....	115
2.37. Plan Nacional de Desarrollo..	116
2.38. Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....	117
2.39. Implementación la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....	119
2.40. Organización y Estructura Curricular.....	121
2.41. Estructura del Sistema Educativo Plurinacional.....	123
2.42. Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros.....	125
 CAPÍTULO III	 129
METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	129
3.1. Diseño Metodológico	130
3.1.1. Tipo de Investigación	130
3.1.2. Diseño de Investigación	130
3.2. Enfoque Metodológico	131
3.2.1. Método de Investigación-Acción	133
3.2.2. Técnicas e Instrumentos	134
3.2.2.1. Observación Participante.....	135
3.2.2.2. Entrevista	135
3.2.2.3. Encuesta.....	136
3.2.3. Instrumentos de Investigación	136

3.2.3.1. Guía de Observación	137
3.2.3.2. Guía de Entrevista	138
3.2.3.3. Boleta de Encuesta	139
3.2.4. Delimitación de la Investigación	140
3.2.4.1. Temporal	140
3.2.4.2. Espacial	141
3.2.5. Población y muestra.....	141
3.2.5.1. Población.....	141
3.2.5.2. Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital El Alto-1...	142
3.2.5.3. Distritos Municipales de El Alto-1	142
3.2.5.4. Muestra.	143
3.2.5.5. Tamaño de la Muestra	145
3.2.5.6. Procedimientos de Recolección de Datos.....	148
3.2.5.6.1. Recolección de Datos.	148
3.2.5.7. Acceso al Escenario	150
3.2.5.8. Análisis e Interpretación de Datos	151
3.2.5.9. Transcripción de Datos	151
3.2.5.10. Categorización y Análisis de la Información.....	152
CAPÍTULO IV.....	160
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	160
4.1. Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura Ley 1565.....	160
4.2. Gestión Pedagógica de los Maestros Licenciados con la Ley 1565	161
4.3. Organización previa al Inicio de la Sesión de Clases.....	161
4.4. Presentación de la Planificación de la Clase	163
4.5. Selección de Materiales Educativos a utilizar.....	164
4.6. Aprendizajes Previos de los Alumnos.....	165
4.7. La forma de Comunicación en el Aula.....	166
4.8. Creación del Ambiente de Confianza y Seguridad.....	167
4.9. Apoyo Permanente a los Alumnos	168
4.10. Objetivos mediante Acciones Reflexivas y Valorativas.....	169

4.11. Preparación y dominio de los contenidos a desarrollar	170
4.12. Aplicación de Estrategias Metodológicas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje..	170
4.13. Valoración de los Trabajos de los Alumnos.....	172
4.14. La distribución de Tiempos y Espacios en el Aula	172
4.15. Relaciones Interactivas entre Maestros y los Alumnos.....	173
4.16. Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje	174
4.17. Contribuye con su Ejemplo a la Formación en Valores	175
4.18. Valoración de las diferencias Culturales y Lingüísticas.....	176
4.19. Clima de Seguridad y Confianza	177
4.20. Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura Ley 070.....	198
4.20.1. Maestros frente al cambio.....	198
4.20.2. Diferencias y Similitudes en la Formación Complementaria de Maestros ...	205
 CAPÍTULO V	 207
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	207
5.1. Formación Complementaria de Maestros entre Tradicionalismo y Transformación	207
5.2. Formación Inicial de los Maestros en Educación Tradicionalista.....	207
5.3. Factores que motivan a los Maestros para optar Licenciatura.....	208
5.4. Aplicación de Conocimientos Adquiridos en Formación Complementaria	209
5.5. El Título de Licenciatura como Estrategia en el Gremio Docente.....	210
5.6. Las Expectativas de los Maestros Licenciados.....	211
5.7. Las Políticas y Modelos Educativos para ser Competentes	212
5.8. Recomendaciones	214
5.8.1. Con Relación a la Formación Inicial de los Maestros.....	216
5.8.2. Con relación a la Formación Complementaria de los Maestros	217
5.8.3. Con relación a la Implementación del Modelo Educativo Propuesto	218
 CAPÍTULO VI	 219
PROPUESTA	219
6.1. Introducción	219
6.2. Propuesta a partir del Modelo Educativo Participativo Interdisciplinar.....	221

6.3. Objetivos de la Propuesta a ser Trabajada.....	221
6.4. Fundamentos del Modelo Educativo Participativo.....	222
6.4.1. Fundamento Pedagógico	222
6.4.2. Fundamento Epistemológico	222
6.4.3. Fundamento Filosófico.....	223
6.5. Participación Social en la Gestión Educativa	223
6.6. Participación de los Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura	224
6.7. Participación de los Alumnos en el Proceso Formativo	225
6.8. Enfoque Pedagógico Interdisciplinar en el Modelo Educativo	225
6.9. Organización del Trabajo Interdisciplinar.....	226
6.9.1. Componentes Curriculares	226
6.9.2. Preparación de Materiales Educativos.....	227
6.9.3. Uso de Medios Tecnológicos	227
6.9.4. Aprendizaje Integral-Holístico	227
6.9.5. La Participación de los Maestros.....	228
6.9.6. Organización del Espacio de Aprendizaje.....	228
6.9.7. Los Alumnos con el Modelo de Educación Participativo	228
6.10. Organización del Trabajo Pedagógico por Bimestres	229
6.10.1. Primer Bimestre.....	229
6.10.2. Segundo Bimestre.....	229
6.10.3. Tercer Bimestre.....	230
6.10.4. Cuarto Bimestre.....	230
6.11. Resultados esperados con el Modelo de Educación Interdisciplinar	230
6.12. Validación de la Propuesta por Expertos.....	232
Política 1	233
Política 2	234
 Bibliografía	 238
Anexos	

Índice de Cuadros

Cuadro N° 1	Cuadro Comparativo	20
Cuadro N° 2	Conceptualización de las Categorías de Análisis	21
Cuadro N° 3	Estructura de la Organización Curricular	68
Cuadro N° 4	Antecedentes de la Formación de Maestros Normalistas	74
Cuadro N° 5	Materias del Pénsum Académico del Plan Magisterio	75
Cuadro N° 6	Universidades Privadas de Bolivia	78
Cuadro N° 7	Bases, Fines y Objetivos de la Ley 1565	91
Cuadro N° 8	Sistema de Formación del Profesorado en Bolivia.....	111
Cuadro N° 9	Bases, Fines y Objetivos de la Ley 070	122
Cuadro N° 10	Representación Metodológica	129
Cuadro N° 11	Distritos Municipales de El Alto-1	142
Cuadro N° 12	Unidades Educativas y Número de Docentes Seleccionados.....	146
Cuadro N° 13	Boleta de Encuesta Aplicado a Maestros por U.Educativa	147
Cuadro N° 14	Directores de Unidades Educativas Entrevistadas	148
Cuadro N° 15	Maestras/os de Niveles Inicial, Primaria y Secundaria	149
Cuadro N° 16	Maestras/os a las que se observó la Sesión de Clases	149
Cuadro N° 17	Maestras/os a las que se aplicó la Boleta de Encuesta.....	150
Cuadro N° 18	Categorías y Subcategorías.....	153
Cuadro N° 19	Definición de las Sub Categorías.....	154
Cuadro N° 20	Cuadro Comparativo de la Formación Complementaria	205
Cuadro N° 21	Política N° 1	234
Cuadro N° 22	Política N° 2	236

Índice de Figuras

Figura N° 1	La Cultura con que se identifican los Maestros 84
Figura N° 2	Escuela Normal de donde egresó el Maestro 178
Figura N° 3	La Especialidad de Formación del Maestro 179
Figura N° 4	Sobre la Formación Inicial del Maestro en la Esc. Normal.....181
Figura N° 5	Cómo mejora su práctica Pedagógica el Maestro 182
Figura N° 6	Cómo se encuentra con la Profesión del Maestro 184
Figura N° 7	Participación del Maestro en la Implementación de la Ley..... 185
Figura N° 8	La Universidad donde hizo la Licenciatura el Maestro.....187
Figura N° 9	Para qué le sirve la Licenciatura al Maestro 189
Figura N° 10	Por qué es importante la Formación Complementaria..... 191
Figura N° 11	Formación Complementaria en el Gobierno Neoliberal193
Figura N° 12	En qué otros Programas de Especialización Participa 195
Figura N° 13	Trabajo Final de Defensa de Grado 197
Figura N° 14	La Valoración del Programa PROFOCOM 199
Figura N° 15	Por qué asiste el Maestro al Programa de PROFOCOM..... 201
Figura N° 16	Contenidos que se Priorizan en el Programa de PROFOCOM.... 202
Figura N° 17	Qué reflejan las Unidades de Formación..... 204

Siglas y Abreviaturas

CEPIES	Centro Psicopedagógico de Investigación y Educación Superior
CEUB	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CNNLEB	Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana
CEPAL	Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas
CEPIES	Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior
CEBIAE	Centro boliviano de Investigación y Acción Educativa
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CTEUB	Confederación de Maestros de Educación Urbana de Bolivia
COB	Central Obrera Boliviana
DCB	Diseño Curricular Base
DDDEA	Dirección Distrital de Educación El Alto
ETARE	Equipo Técnico de la Reforma Educativa
FEDEPAF	Federación de Padres de Familia
HCU	Honorable Consejo Universitario
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
MAS	Movimiento al Socialismo
NEVAS	Necesidades Básicas de Aprendizaje
NPIOs	Naciones y Pueblos Indígenas Originarios
ISER	Instituto Superior de Educación Rural
INFOPER	Instituto de Formación Permanente
INS	Instituto Normal Superior
INSEF	Instituto Nacional Superior de Educación Física
PROFOCOM	Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio
PASE	Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas
PROMECA	Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPMI	Programa de Profesionalización para Maestros Interinos
PEIA	Proyecto Educativo Integrado del Altiplano
PEAMS	Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria

UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UNEFCO	Unidad Especializada de Formación Continua
UPEA	Universidad Pública de El Alto
UAJMS	Universidad Autónoma Juan Misael Saracho
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
UDABOL	Universidad de Aquino Bolivia
UNICOM	Unidad de Comunicación
SEBAD	Sistema de Educación Boliviana a Distancia

RESUMEN

El trabajo de investigación, analiza la influencia de la gestión pedagógica de los maestros con formación complementaria de Licenciatura en el proceso formativo de las y los alumnos en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1, conociendo que las políticas educativas en el país siempre han tomado a la escuela como un referente y estrategia de solución a los problemas de la realidad. La escuela como un centro aglutinadora de la diversidad cultural no hace más que homogenizar las diferencias culturales a través de los maestros, quienes de pronto se constituyen en aplicadores y reproductores de conocimientos como se hizo con la Ley 1565 de la Reforma Educativa. Esta Ley en su momento plantea el desarrollo humano sostenible y obliga a los maestros en ejercicio a complementar estudios Universitarios y tener Licenciatura para mejorar la calidad educativa, ya que la educación tradicionalista se habría preocupado más por la enseñanza que por el aprendizaje. En el desarrollo de la investigación se pudo describir y develar que el trabajo de los maestros con Licenciatura presenta diferentes resultados en el marco de los cambios pedagógicos y como producto de la intervención pedagógica.

Palabras Clave: Formación, Maestros, Calidad, Licenciatura, Gestión Pedagógica, Unidades Educativas, Estrategia.

ABSTRACT

The research work, analyses ¿How the Pedagogical management of teachers with complementary training of bachelor degree influences in the pedagogical management process in classrooms of Schools at “El Alto” City-1, knowing that the Educative policies in the country always have taken the school as a strategy of solution to reality problems. The school as unifying diversity cultural center, doesn’t make more than homogenize the cultural differences through teachers, who suddenly constitute in applicants and producers of knowledge, how it were done with 1565 Law “La Reforma Educativa”. This Law in its moment established human sustainable development and it forces teachers in practice to complement University studies and have bachelor degree to improve the quality of Education, since the traditional Education worried more for teaching than learning. In the investigation development it were posible to describe and reveal that the teachers’ work with bachelor degree show differents consequences in the framework of the pedagogical changes and as product of the pedagogical interference.

KEY WORK

Teachers, Bachelor degree, Pedagogical management, School, Strategies, Knowledge, Learning, Educative quality, Pedagogical interference.

AGRADECIMIENTOS

Considerando la magnitud y la importancia del trabajo, es menester y oportuno hacer algunas consideraciones por la influencia y orientación positiva sin la cual hubiera sido muy difícil culminar satisfactoriamente esta investigación, así:

Agradezco a Dios quien ilumina mi vida, con infinita bondad y amor.

A mis queridos hijos quienes me brindaron desde siempre su apoyo.

Un especial agradecimiento a mí querida madre Natalia (Q.E.P.D) y a mi querida hija: Mélangy.

Desde estas páginas un agradecimiento a las y los maestros de la Dirección Distrital de Educación El Alto-1, por permitirme compartir experiencias y conocimientos.

Finalmente a mi tutor de tesis Dr. Abraham Herrera Cárdenas por ofrecerme sus conocimientos y a todas las personas quienes me impulsaron a que continué trabajando con la misma convicción.

DEDICATORIA

A mi Familia

*Por brindarme el apoyo permanente para seguir formándome
como persona y como profesional.*

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Todos esperan de la educación resultados positivos. A lo largo de la historia en nuestro país así como en otros países se ha considerado a la educación como la base del progreso y como fundamento mismo del desarrollo. Ya a partir de los años noventa en Latinoamérica se acrecienta el interés de mejorar las prácticas educativas orientadas a dotar a los sistemas educativos de una mejor calidad educativa con miras al Siglo XXI, cuya característica por los cambios científico tecnológicos ha generado un nuevo orden económico, político y social.

En Bolivia, se inicia un importante cambio a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa, esta Ley tuvo entre sus propósitos responder a las necesidades del país, en el marco de los cambios que se observaban en otros países. Desde el punto de vista educativo, la Ley estuvo orientada hacia la superación del modelo educativo tradicionalista en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sobre esta cuestión, ya hubo estudios realizados teniendo a la enseñanza como fundamental y al aprendizaje con resultados no satisfactorios.

Pese a importantes cambios educativos que se realizan en nuestro país a nivel institucional y curricular, los resultados esperados no logran satisfacer las expectativas de los bolivianos, la esperanza de mejorar la calidad educativa nuevamente ha sido mutilada, por tanto un fracaso más para el sistema educativo nacional. Si bien, la Ley 1565 puso a la escuela como el eje de la transformación con maestros no sólo de compromiso sino con estudios complementarios en las Universidades, a priori también se ha ido desgastando debido a la influencia y la injerencia política e institucional.

En ese sentido, el trabajo de investigación está referida sobre cómo los maestros con formación complementaria de Licenciatura aplican sus conocimientos adquiridos de las Universidades en la gestión pedagógica en las aulas de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de educación El Alto-1.

La tesis analiza la gestión pedagógica de los maestros en relación a la influencia de la formación complementaria de Licenciatura obtenida durante la vigencia de la Ley 1565 y propone un Modelo Educativo Participativo Interdisciplinar para aplicar en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.

Identifica los factores que motivan a los maestros para optar por formación complementaria de Licenciatura. Describe la aplicación didáctica pedagógica de los conocimientos adquiridos por los maestros durante la formación complementaria Universitaria. Devela si los maestros estudian Licenciatura como estrategia de sobrevivencia o reproducción para ostentar un status social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos y describe las expectativas de los maestros en ejercicio docente que complementan su formación a través del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM.

La metodología que se prioriza en el trabajo es de preponderancia cualitativo complementado con lo cuantitativo, que en términos de investigación se conoce como investigación mixta por las características que conlleva la investigación.

La tesis está organizada por Capítulos a partir de la introducción, el planteamiento del problema, reflejado en el problema principal y los específicos de la investigación, además de la formulación de los objetivos general y los específicos, el objeto de estudio, la idea científica a defender y los objetivos de investigación como parte constitutivo del trabajo de investigación.

La Tesis doctoral plantea el Sustento o Marco Teórico con una clara base epistemológica desde la postura constructivista como producto de la actividad humana que manifiestan los maestros, con un marco referencial del contexto espacial de la Educación Escolar en Bolivia, que recoge los antecedentes históricos de la Educación en Bolivia, la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre, la Escuela Ayllu de Warisata, el Código de la Educación de 1955 y la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Además se refleja la influencia de las Universidades Públicas y Privadas en la Formación Complementaria Universitaria de los

maestros en la gestión pedagógica de acuerdo a la Ley 1565 de la Reforma Educativa y el PROFOCOM como otra alternativa de Formación Complementaria para maestros en la coyuntura actual.

Por su importancia la investigación en su diseño Metodológico refleja el carácter mixto con resultados integrados cuyo análisis y comprensión del objeto de estudio, ha sido definido a partir de la representación metodológica la misma que ha permitido sistemáticamente consolidar la “Formación Complementaria de los Maestros en el marco de la Ley 1565 y su incidencia en las aulas. Caso Unidades Educativas de El Alto-1”.

.

En los resultados de la investigación se destacan aspectos inherentes a la acción pedagógica de los maestros a partir de la Formación Inicial y Complementaria, donde se exponen y explican los hallazgos con la aplicación de los instrumentos de investigación enfatizando el enfoque cualitativo como generador de las acciones en la gestión pedagógica de los maestros en las aulas de las Unidades Educativas.

Las conclusiones del trabajo de Investigación se apoyan en las evidencias presentadas en los resultados, las mismas que se concretizan en función a los objetivos planteados en el capítulo correspondiente y por último se detallan las recomendaciones reflexivas tomando en cuenta ciertos principios que considero importantes para mejorar la práctica pedagógica de los maestros en función a los cambios que se plantean en las políticas educativas de los gobiernos de turno.

En la parte final del documento se presenta la propuesta como una alternativa de trabajo de acuerdo a los planteamientos que surgen en el modelo educativo sociocomunitario productivo, la misma que consiste en la aplicación del Modelo Educativo Participativo Interdisciplinar, en esta propuesta se recogen los planteamientos de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Finalmente se detallan las referencias bibliográficas utilizadas en la Investigación, más los Anexos correspondientes.

1.1 Abordaje de la Problemática

1.1.1. Descripción del Problema

Cuando hablamos de la escuela, aquí y a lo largo de todo el trabajo, nos referimos a la escuela del actual sistema de educación en Bolivia y en particular a las escuelas que son parte de la Dirección Distrital de Educación El Alto-1, siendo los maestros protagonistas en la delicada función escolar que vienen cumpliendo en las aulas de las Unidades educativas.

El problema de la escuela no es reciente, ni las Reformas Educativas pudieron dar solución a la crisis educativa. Las críticas se profundizan en torno a la escuela y en torno al rol de los maestros en el aula, sobre ellos recae la enorme responsabilidad histórica y social de una educación transformadora de la realidad boliviana.

No es ajena a nuestra realidad la deficiente calidad educativa expresada en la falta de preparación constante de los maestros, la falta de estrategias metodológicas innovadoras, la comunicación vertical imperante en el aula, maestro reproductor de conocimientos de la cultura dominante, etc.; estas problemáticas que se observan en la realidad educativa de la ciudad de El Alto son factores determinantes que se reflejan en el rol de la escuela, porque lamentablemente la escuela sigue siendo el “aparato ideológico del Estado, para la reproducción social” (Althusser, 1996; citado en Palacios,1996)

Ahora bien, la necesidad de implementar medidas en la formación inicial de los maestros, para un mejor servicio ha sido una constante en la reflexión y análisis, tomando en cuenta que la calidad de los maestros tiene directa correlación con la pertinencia de la escuela.

Los antecedentes más inmediatos a la preocupación por la formación de los maestros se remiten al Siglo pasado, cuando en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, el año 1935, más concretamente en la Recomendación N° 4, referida a la Formación Profesional del Personal de Primera Enseñanza, se hacía mención a que el avance de los conocimientos y las condiciones económicas y sociales habían complejizado el oficio de la docencia en el nivel

básico, aspecto que había revalorizado la importancia de la formación profesional del maestro, al constituirse éste en un elemento sustancial en la obra educativa. Así se lee en una de las partes de esta recomendación: “Se felicita de que esta cuestión de la preparación de los maestros de primera constituya, en casi todos los países, una de las preocupaciones primordiales de las autoridades escolares” (UNESCO, 1977:7)

Posteriormente, en otra Conferencia Internacional de Instrucción Pública, el año 1953, la Recomendación N° 36 haciendo referencia nuevamente a la Formación del Personal de Primera enseñanza-reafirmando la Resolución N° 4, establece la importancia que se le debe prestar a la formación profesional de los maestros¹.

La educación como proceso complejo y social se nutre de modelos educativos provenientes de Europa, donde “el educando es educado, escucha, obedece ciegamente, es pasivo, sin conciencia crítica, individualista, mente cerrada, dogmático e inseguro” (Barral, 1995:47), es acrítico, irreflexivo, memorístico, repite conceptos, definiciones, clasificaciones en el micro espacio denominado aula.

En ese marco, el estudiante se convierte en un ser pasivo y mecanicista de la información que recibe en la escuela, para revertir este panorama, la calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad, “todos los alumnos han de tener maestros capacitados, con dedicación suficiente y para quienes enseñar sea un placer, que sepan descubrir y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 2014:22)

En la década del sesenta la UNESCO y la OIT, conformaron un Comité Mixto, el mismo que convocó a una Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación de los docentes en los países miembros, el año 1966, cuyos resultados se enunciaron en una Recomendación sobre la situación del Personal Docente. De manera concreta, los aspectos que más resaltan

¹Indica que, atendiendo la realidad histórica, cultural, social, geográfica o demográfica, se deben dar soluciones a los problemas que plantea la formación del personal docente y plantea: “La evolución de la educación y la extensión de la instrucción escolar exigen que la enseñanza que se da en las escuelas normales sea objeto de un estudio continuo y se adapte periódicamente a las condiciones y necesidades que vayan surgiendo.

respecto a la formación del personal docente está plasmado en la Sección III, referida a los aspectos generales (punto 6), que a la letra dice: “La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educandos no solo conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos que están encargados” (UNESCO, 1967:31)

Estas orientaciones que resalta UNESCO, en las Conferencias y reuniones Internacionales mantienen gran parte los mismos principios hasta la actualidad. La agenda educativa durante las dos últimas décadas ha marcado importantes avances como ha sido el caso de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, el año 1990 y el Foro Mundial de la Educación realizado en Dakar el año 2000². Ambos foros han puesto cada vez mayor relevancia a los aspectos referidos a la formación del docente.

Sin embargo en la Historia de la Educación, la propuesta de la Escuela Nueva o Activa, ha generado la participación activa e interactiva de los educandos, con una nueva visión de ubicar al sujeto que aprende en el núcleo del proceso educativo. Lo que significa que “para un buen aprendizaje, pendientes del siglo XX, y desafíos propios del siglo XXI, como la disminución de la brecha digital, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas, críticas para participar en la sociedad del conocimiento y ejercer la ciudadanía en ambientes cada día más plurales y globalizados”(UNESCO,2014:25) se constituyen en proyecciones de cambios para la reorientación hacia la calidad y el aprendizaje.

²Probablemente, estos dos foros internacionales son los que más influencia han tenido en los diferentes sistemas educativos durante las dos últimas décadas. La Conferencia de Jomtien fue convocada, organizada y patrocinada por el Banco Mundial, PNUD, UNESC, UNICEF, además del patrimonio de agencias donantes bilaterales y multilaterales tanto públicas como privadas (Martinez,2004;citado en Andrade,2014). En Jomtien, 155 países consensuaron respecto a la importancia y urgencia de mejorar la calidad de equidad de la educación básica, además de abrir mecanismos de cooperación en educación a nivel mundial. En Dakar, se reafirmó la visión de la Declaración Mundial Educación para Todos adoptada diez años antes en Jomtien, y luego de una evaluación de los resultados alcanzados se establecieron nuevos objetivos y se diseñaron planes para alcanzar el propósito inicial de lograr una educación básica para todos en el nuevo siglo” ANDRADE, V. Reformas y Práctica Educativa en la Formación Inicial del Profesorado en Bolivia. Trabajo de Titulación (Tesis Doctoral). Valencia: DuocUC, Programa de Doctorado 120 F Estudios Sociales y Políticos de la Educación, 2014. 9 p.

1.1.2 Situación Problemática

En Bolivia, la Ley 1565 de la Reforma Educativa plantea dejar las prácticas de una enseñanza memorística y repetitiva debido a que la educación tradicionalista no habría cambiado la práctica pedagógica en el aula, la enseñanza más que el aprendizaje habría sido prioridad en la acción pedagógica de los maestros, por tanto los resultados en términos de aprendizaje no eran de las mejores. En ese marco la Ley reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, toma a la Interculturalidad y la Participación Popular como ejes rectores para que la educación responda a la heterogeneidad cultural en el país además de crear espacios de relación y participación social. Esta proyección de cambio presentada al gremio docente de pronto ha sido rechazada por considerarse como una Ley impuesta por organismos internacionales, debido a que “el currículum, los grupos de nivel, módulos de aprendizaje, método de proyectos, evaluación, áreas, competencias, no fueron comprendidos en profundidad y tuvieron muchas dificultades y sesgos en su aplicación” (Barral, 2001:207).

Esta situación problemática de la escuela tradicionalista que hemos venido arrastrando desde los gobiernos neoliberales dedicada a la formación disciplinar bajo un sistema de control y aplicación riguroso, en su momento mereció atención desde acciones (pedagógicas, psicológicas y sociológicas) “aportando riqueza, complejidad y profundidad al análisis” (Palacios, 1996:13).

Comprender la acción pedagógica que se desarrolla al interior del aula, teniendo el material humano divergente con características sociales también diferentes se homogeniza sin tomar en cuenta las necesidades de acuerdo a los cambios y requerimientos de la sociedad y particularmente de los estudiantes.

Este capítulo, recoge y refleja las problemáticas y las perspectivas teóricas para comprender la gestión pedagógica de maestras/os con grado académico de Licenciatura, quienes formados bajo la Ley 1565 de la Reforma Educativa desempeñan en la actualidad función docente en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.

1.1.3. Descripción problémica de las Unidades Educativas

Las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de educación El Alto-1, presentan un panorama en proceso de transición educativa, lo que significa que la implementación de la Ley 070 a partir del año 2012, toma el camino iniciado por la Ley 1565. Si bien las condiciones deficientes de infraestructura, la falta de capacitación permanente de los maestros, la participación de los padres de familia, la falta de correspondencia entre la escuela y comunidad, entre otros eran problemas para la Ley 1565, en la actualidad estos problemas no han sido superados en los aspectos pedagógico y curricular así como en lo institucional y organizacional. En la actualidad los problemas que se detallan más adelante siguen siendo problemas debido a la falta de atención de parte de las instancias del Estado y la falta de compromiso de los maestros para mejorar la calidad educativa, por tanto en la práctica las tradicionales formas de enseñar y aprender además de administrar propias de la escuela tradicionalista continúan con maestros aplicadores de planes y programas curriculares y estudiantes que memorizan pasivamente sin pensar ni entender lo que dice el maestro.

- La gestión pedagógica de los maestros prioriza las tradicionales formas de enseñar y aprender.
- La falta de compromiso social, posición ideológica y política de los maestros frente al cambio educativo.
- La falta de articulación y aplicación del currículum base, regionalizado y diversificado en el proceso de aprendizaje.
- Escasa formación en principios y valores sociocomunitarios de los pueblos indígenas originarios.
- La escuela aún forma estudiantes irreflexivos, acríticos, memorísticos y repetitivos para vivir mejor.
- Administración institucional y gestión educativa de acuerdo a las normas tradicionales de poder y control.

Los problemas de orden pedagógico curricular, así como de administración institucional siguen siendo problemas latentes que se manifiestan en las Unidades Educativas, las mismas que puntualizamos en la parte destinada al abordaje de la problemática.

1.1.3.1 La Gestión Pedagógica de los maestros prioriza las tradicionales formas de Enseñar y Aprender.

Los maestros formados bajo el paraguas de una escuela tradicionalista no hacen más que repetir recetas pedagógicas a falta de una identidad pedagógica propia, desde antes durante y después de la Reforma Educativa los maestros no dejan de llevar al aula lo que dicen los planes y programas curriculares pese a las intenciones de mejorar la calidad educativa con maestros Licenciados bajo la política educativa neoliberal.

La gestión pedagógica entendida como la concretización de la gestión educativa relacionada con las formas que los maestros realizan los procesos de enseñanza como asume el currículo, no ha cambiado, si bien antes de la aplicación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa la gestión pedagógica estuvo sumergido en las tradicionales formas de enseñar y aprender bajo modelos y enfoques lejos de la realidad educativa boliviana, éstas aún se observan en el trabajo de los maestros: actualmente la memorización, repetición, el uso de materiales estructurados, la desintegración de asignaturas, trabajo individualizado, la pizarra como un medio insustituible, la unilateralidad de las sillas y mesas, espacios reducidos, docentecentrismo, contenidos aislados de la realidad, evaluación en base a las baterías de pruebas, la selección de mejores estudiantes, la formación inadecuada del docente, además del trabajo improvisado, entre otros.

En ese entendido el constructivismo pedagógico de la Reforma Educativa ha fortalecido la ambigüedad en el proceso mismo de su aplicación, cuando los conocimientos construyen los sujetos a partir de “aprender haciendo”, olvidando que también hay conocimientos encarnados con la realidad, que corresponden a “conocimientos elementales que se adquieren en el transcurso de la vida cotidiana de manera innata, en forma espontánea, mediante la transmisión simple, mecánica y de repetición empírica” (Moreno, 2009:23)

1.1.3.2 La falta de Compromiso Social y posición Ideológica Política de los Maestros frente al cambio Educativo.

Los maestros de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto a pesar de tener formación Inicial requieren nuevas orientaciones que ayuden a resolver problemas que se presentan en el aula y a mejorar la eficiencia en sus tareas. Es cierto que los maestros asumen el rol fundamental de agentes primordiales del cambio educativo, por tanto son quienes definen su compromiso profundo y permanente con sus alumnos y con su práctica pedagógica. La convicción de servicio de los maestros no se reduce a una mera revisión de fórmulas didácticas o el trabajo en función a disciplinas específicas, es más la formación docente tiene que ser el espacio, el lugar donde los maestros mediante la reflexión, puedan aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, y su forma de entender el mundo cada día cambiante.

Los maestros formados en supuestos teóricos, aún sienten grandes vacíos en la recuperación de la conciencia y el compromiso social además de la posición ideológica y política en la que quedan atrapados, la incorporación plena a la sociedad, a la interacción con otras personas y a la institución aún trae consigo problemas en la mejora de su práctica pedagógica como persona, como profesional y como ser social. El compromiso social de los maestros se reduce en la mera transmisión de conocimientos, el proyecto educativo de lo que enseña, por qué y para qué enseña está ausente, por tanto la posición ideológica de los maestros no se define en función a la transformación social, económica, política y cultural que se manifiesta en la Constitución Política del Estado.

1.1.3.3 La falta de aplicación y articulación del Currículum Base, Regionalizado y Diversificado.

En su momento la estructura de organización curricular de la Ley 1565 de la Reforma Educativa plantea organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, en base a métodos más actualizados de aprendizaje desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los estudiantes y su capacidad de aprender a ser, a

pensar a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos, además de tener en sus objetivos la construcción de un sistema educativo Intercultural y Participativo. Esta proyección de cambio sólo ha quedado en planteamientos debido a que las tradicionales formas de enseñar no han cambiado con maestros formados por mentes colonizadas.

En la actualidad el currículo base tiene como nexo a las experiencias educativas a partir de los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, la escuela pedagógica de la escuela ayllu de “Warisata” y las propuestas psicológicas y pedagógicas postmodernas, se constituyen en las bases indispensables para el nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo que se fundamenta en el paradigma del “vivir bien”. Al igual que en la experiencia pedagógica con enfoque constructivista esta nueva proyección educativa no es comprendida y aplicada en su total dimensión por maestros de las Unidades Educativas, por tanto la gestión pedagógica arrastra problemas de la escuela tradicionalista en la supuesta escuela transformadora.

1.1.3.4 Los Maestros tienen escasa Formación en Principios y Valores Sociocomunitarios de los Pueblos Indígena Originarios.

La educación en la ciudad de El Alto requiere de maestros con capacidades de definir lo que se quiere enseñar, es decir tener formación y dominio disciplinar y el cómo enseñar que implica tener formación didáctica metodológica, además de la formación en principios y valores que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias para la convivencia pacífica. Para lograrlo es necesario que la labor docente se oriente hacia la comprensión de la dimensión individual y la dimensión social. “La importancia de que los maestros sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos” (Marchesi, 2008:31).

Los maestros con formación inicial y complementaria disciplinar, con una proyección cognitivista desarraigada se constituyen en personas que desvinculan los principios y valores

de los estudiantes, se constituyen en aplicadores de conocimientos que refuerzan la ruptura de una formación integral lejos de los principios y valores de la cultura propia de los estudiantes, la misma hace que existan diferencias individuales y sociales a pesar de los planteamientos que se vienen gestando a partir de las diferencias culturales. Para la implementación de una educación en valores “no se necesitan habilidades ni estrategias particulares sino que éste es un proceso que se da de manera natural en el quehacer educativo”, los maestros de hoy aún demuestran insuficientes planteamientos para una educación en valores debido a que ellos han sido formados bajo el sistema capitalista y con un modelo educativo tradicionalista. Para su aplicación los maestros como referentes morales asuman y demuestren actitudes de cambio en su forma de pensar y actuar diferente.

1.1.3.5. La Escuela aún forma Alumnos Irreflexivos, Acríticos, Memorísticos, Repetitivos para Vivir mejor.

La escuela aún muestra una rigidez en base a normas preestablecidas con anterioridad, aún se priorizan las tradicionales formas de conducta “la disciplina y el cumplimiento”, el control y poder de los maestros hace que existan reglas de juego imponentes al interior del aula, la desarticulación, la asimilación de una simbología extraña que carece de funcionalidad en la práctica, son parte del sistema educativo y del currículum conductista de la escuela de ayer vigentes aún en las Unidades Educativas del Sistema de Educación Regular.

¿Cuánto y cómo ha cambiado el maestro en su forma de enseñar?, esta pregunta nos permite mirar el pasado y poder comprender al maestro organizador de conocimientos y principal protagonista de la acción educativa. Si bien la educación del Siglo XXI se proyecta como diferente, la escuela con maestros replicadores de planes y programas aún trabajan con una metodología basada en la memorización y la repetición teniendo como resultados más próximos a estudiantes irreflexivos, acríticos, memorísticos, repetitivos, conformistas y desvinculados de su propia realidad.

En el proceso de aprendizaje el currículum de la Ley 1565 con “objetivos, contenidos, métodos, evaluación y otros elementos curriculares agarran a los estudiantes para dividirlos”

(Barral, 1996:140), el currículum que parcializa disciplinarmente tome en cuenta la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con nuevos conocimientos, más que la cantidad de contenidos, privilegie la calidad, sea flexible y sólidamente fundamentado en investigaciones participativas y que mediante las cuales las disciplinas sociales contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y dinámica pedagógica de la acción educativa. Si bien la escuela constructivista de la Ley 1565 de la Reforma Educativa ha formado para “vivir mejor”, la escuela transformadora de la Ley 070, se proyecta formar para “vivir bien”, articulando experiencias y conocimientos a través del modelo educativo sociocomunitario productivo comprendido escasamente por los maestros, por estar en construcción permanente y debido a las complejidades epistemológicas que presenta esta Ley.

1.1.3.6. Administración Institucional y Gestión Educativa de acuerdo a las normas tradicionales.

Las tradicionales formas de hacer gestión educativa y administración institucional han sido influidos por los modelos de desarrollo de las sociedades y también por las corrientes de pensamiento sobre la educación. El modelo de sociedad y de Estado definen el modelo de administración y gestión educativa en la escuela máquina de la Reforma Educativa, en el caso nuestro la escuela adopta el modelo no solo de administración al mejor estilo empresarial sino también la ideología que sustenta el modelo capitalista de producción de personas obedientes y aptas para la reproducción del proyecto modernizante basado en la lógica del poder, la propiedad y el mercado.

Esta característica propia de la escuela reformista con una administración y gestión educativa tradicionales hace que los Directores de Unidades Educativas como principales responsables de una administración institucional y de gestión educativa que no es más que la conjunción de criterios dispersos de apoyo pedagógico curricular en el trabajo de los maestros han sido “académicamente desplazados por el Asesor Pedagógico y administrativamente por el Director Distrital” (Barral, 2001:199).

Por tanto la administración a pesar de las buenas intenciones de cambio planteadas sigue siendo rígida, vertical, y de imposición por ser la Dirección de Unidad Educativa un sitio de prestigio y de cambio de status social para los mismos maestros.

1.2. Formulación del Problema

Por las consideraciones señaladas anteriormente, la situación real de la educación en la ciudad de El Alto-1 es tan compleja y la preocupación por superar problemas sobre todo de orden pedagógico curricular que se manifiestan en la escuela y particularmente en el aula con maestros con formación Universitaria no han sido superadas pese a los planteamientos de la Reforma Educativa implementada en el país. Por tanto, para conocer crítica y reflexivamente la gestión pedagógica de los maestros con Licenciatura presento el siguiente problema principal.

1.2.1. Problema principal

¿Cómo influye la formación complementaria de los maestros con Licenciatura bajo la Ley 1565 en la gestión pedagógica, en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuáles son los factores que motivan a los maestros para optar por formación complementaria de Licenciatura en las Instituciones Académicas?

¿Cómo aplican los maestros didáctica y pedagógicamente los conocimientos adquiridos en la formación complementaria Universitaria en las aulas de las Unidades Educativas?

¿Los maestros estudian Licenciatura como estrategia de sobrevivencia o reproducción para ostentar el estatus social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos?

¿Cuáles son las expectativas de los maestros que actualmente reciben a través del programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM?

1.3. Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente investigación se define, cómo la formación complementaria de los maestros, formados con la Ley 1565 influye en el proceso de la gestión pedagógica en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.

1.4. Idea Científica a Defender

Los maestros que obtuvieron Licenciatura en el marco de la Ley 1565, al incorporar cambios curriculares de acuerdo a las corrientes psicopedagógicas constructivistas, aún presentan deficiencias en la gestión pedagógica, para superar estas falencias, se plantea el modelo educativo participativo interdisciplinar con enfoque cualitativo, humanista y transformador para la intervención docente en las aulas de las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de educación El Alto-1.

1.5. Objetivos de Investigación

1.5.1. Objetivo General

Analizar, la gestión pedagógica de los maestros en relación a la influencia de la formación complementaria de Licenciatura obtenida durante la vigencia de la Ley 1565, y proponer un Modelo Educativo Participativo Interdisciplinar para aplicar en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar los factores que motivan a los maestros para optar por la formación complementaria de Licenciatura en Instituciones Académicas.

- Describir la aplicación didáctica pedagógica de los conocimientos adquiridos por los maestros durante la formación complementaria Universitaria en las aulas de las Unidades Educativas.
- Develar si los maestros estudian Licenciatura como estrategia de sobrevivencia o reproducción para ostentar estatus social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos.
- Describir las expectativas de los maestros en ejercicio docente que complementan su formación a través del programa de PROFOCOM.

1.6. Justificación

1.6.1. Justificación Social

La educación como un proceso complejo requiere la participación y compromiso de los maestros, para que ellos como actores principales en la formación de recursos humanos se constituyan en responsables para mejorar la calidad educativa en las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1. La educación como una de las vías para el desarrollo económico, cultural, social, político de un país, debe responder a las expectativas y exigencias de la sociedad actual y tener entre sus objetivos el tipo de ciudadano que la escuela debe formar en el Siglo XXI.

En lo social, la investigación es un aporte valioso que permite comprender de manera amplia las necesidades y problemáticas que se generan en la escuela como centro aglutinadora de culturas diferentes, en este espacio social el maestro aún prioriza el “cómo enseñar” y no el “cómo aprenden las personas”, esta situación no deja de preocupar por el hecho de que los maestros aún cumplen función docente haciendo uso de estrategias metodológicas que son parte de los modelos pedagógicos de la escuela tradicionalista y en alguna medida lejos de la realidad de los niños y jóvenes de la ciudad de El Alto.

Actualmente existe una gran preocupación referida al significado papel que juega la escuela en el nuevo contexto globalizado en el cual se desenvuelven las diferentes sociedades. Este contexto, que ha modificado de manera sustancial la forma de vivir de las sociedades y de las personas dentro de la misma, ha llevado a poner en crisis a la escuela y consecuentemente, le exige el difícil reto de readecuarse a las nuevas circunstancias.

La investigación beneficia a los maestros, porque se constituye en la radiografía del trabajo docente que permite reflexión, análisis, y cambio permanente en la gestión pedagógica, la misma que implica aplicación de metodologías, estrategias, procedimientos, que permitan a los maestros transformar al sujeto en lo cognitivo, social y espiritual. La investigación ha concentrado su accionar en la participación de los maestros con grado académico de Licenciatura, para conocer la influencia de la formación complementaria en la práctica pedagógica de los maestros quienes actualmente cumplen gestión pedagógica en las aulas. Al igual que los maestros, también los estudiantes de diferentes niveles, edades, sexo, condición económica y condición social se constituyen en beneficiarios directos en su formación con maestros formados académicamente que en la práctica se constituyen en aplicadores de políticas educativas emergentes.

1.6.2. Justificación Teórica

En la investigación no ha sido suficiente aplicar la teoría como tal, cuando en el proceso educativo intervienen un complejo de componentes que interactúan sistemáticamente en la realidad situacional de su población como es la ciudad de El Alto. La teoría en este caso ha sido un referente en la orientación del trabajo de investigación, cuando en los hechos la teoría se construye con los propios maestros desde la realidad misma del trabajo en aula.

La aplicación de la teoría crítica en la investigación cuali-cuantitativa, ha identificado en el proceso algunas insatisfacciones en la labor del maestro como la falta de compromiso social, la vocación de servicio, malos tratos de parte de las instancias administrativas, preferencias personales, la falta de valores, la falta de relaciones humanas entre otras. En nuestro análisis hemos sido críticos con relación al proceso educativo que se ha implementado en la ciudad de

El Alto a partir de la gestión escolar de 1994, cuando el rol de los maestros es de acompañamiento y de participación constructiva en la práctica esta propuesta de cambio alcanzó muy poco espacio en la gestión pedagógica.

El trabajo de investigación referida a los maestros, nos invita a repensar sin alejarnos de la realidad actual que pasa en las Unidades Educativas, en muchos de los casos no satisface las expectativas de la población del Siglo XXI, debido a que las recetas teóricas son meras orientaciones que encasillan la diversidad de pensamiento de sus propios actores. Además la investigación por su importancia está orientada a reconocer el grado de incumplimiento del modelo educativo constructivista derivado de la Ley 1565, considerando la práctica educativa boliviana como inconclusa en términos de logros por un lado y por otra referida a los elementos insuficientes para conocer o más bien para develar en profundidad los resultados que se han alcanzado en la Formación Complementaria de los Maestros.

1.6.3. Justificación Metodológica

Cuando hacemos referencia acerca de la metodología desde la mirada cualitativa se cruzan ciertos prejuicios, porque los “profesionales vinculados al campo social y a la educación están más preparados en las metodologías de carácter cuantitativo” (Pérez, 1998: 79). Esta mirada merece atención suficiente cuando las acciones pedagógicas en el aula son naturales y reales.

La metodología entendida como el conjunto de redes interconectadas por los cuales se rige una investigación cualitativa o cuantitativa se vincula con el método, procedimientos, técnicas e instrumentos empleados en la investigación, éstas han sido importantes en su aplicabilidad y en los resultados esperados. Así el método Investigación-Acción ha generado Acción-Reflexión-Acción con técnicas que han permitido reorientar, repensar, reconstruir hechos referidos a la participación de los maestros, siendo por tanto de permanente interacción comunicativa la relación de maestros y alumnos en el aula como fuera del aula. Conocer a los maestros cultural y lingüísticamente ha sido fundamental, para esta cuestión social el método etnográfico ha sido fundamental “para captar el modo de vida de los maestros, sus valores,

creencias, motivaciones, anhelos, formas de conducta, formas de interacción social” (Moreno, 2009: 152).

1.6.4 Actualidad del tema de Investigación

Hablar de educación, de los maestros, de su formación, del servicio social, de la calidad educativa, del proceso de aprendizaje, de los alumnos, sus aspiraciones, proyecciones, motivaciones, en fin de todo ese conglomerado de partes integradas a un todo que se denomina “sistema educativo” es un tema de nunca acabar por tanto es un tema de permanente actualidad en la educación.

Por lo señalado es pertinente esta investigación, a partir del hecho de que existe, aunque de manera muy sutil, una división entre la ciencia y la práctica; entre la perspectiva teórica que finge como orientación de lo que se debería hacer y el desenvolvimiento diario que se realiza en la práctica docente, seguramente se podría encontrar proyecciones y contradicciones al margen de todo avance. Efectivamente la investigación cualitativa emerge de este tipo de contrariedades en la construcción del conocimiento científico que permite descripción, análisis, comparación, de las características sociales, culturales, profesionales, entre otros, en nuestro caso de los maestros en actual ejercicio docente.

La investigación referida sobre la gestión pedagógica de los maestros, es un tema que marca diferencias de acuerdo a muchos factores que directa o indirectamente se involucran en el quehacer educativo. En la revisión del estado del arte encontramos trabajos referidos a la escuela, la formación inicial de los maestros, el rol de los maestros, políticas educativas, entre otros. Los autores de estos trabajos coinciden acertadamente en planteamientos referidos a la educación de modo general, las problemáticas, necesidades y debilidades son parte de las consideraciones generales, aunque uno de ellos hace referencia sobre experiencias educativas en las escuelas a partir de la Ley 1565 de la Reforma Educativa con una clara inclinación de relevancia social.

Cuadro N° 1

CUADRO COMPARATIVO

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS
¿Cómo influye la formación complementaria de los maestros con Licenciatura bajo la Ley 1565 en la gestión pedagógica y en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1?	Analizar, la gestión pedagógica de los maestros en relación a la influencia de la formación complementaria de Licenciatura obtenida durante la vigencia de la Ley 1565, que actualmente cumplen función docente en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.
¿Cuáles son los factores que motivan a los maestros para optar por formación complementaria de Licenciatura en las Instituciones Académicas?	Identificar los factores que motivan a los maestros para optar por la formación complementaria de Licenciatura en Instituciones Académicas.
¿Cómo aplican los maestros didáctica y pedagógicamente los conocimientos adquiridos en la formación complementaria Universitaria en las aulas de las Unidades Educativas?	Describir la aplicación didáctica pedagógica de los conocimientos adquiridos por los maestros durante la formación complementaria Universitaria en las aulas de las Unidades Educativas.
¿Los maestros estudian Licenciatura como estrategia de sobrevivencia o reproducción para ostentar un estatus social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos?	Develar si los maestros estudian Licenciatura como estrategia de sobrevivencia o reproducción para ostentar un estatus social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos.
¿Cuáles son las expectativas de los maestros que actualmente reciben formación complementaria a través del programa de PROFOCOM?	Describir las expectativas de los maestros en ejercicio docente que complementan su formación a través del programa de PROFOCOM.

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro N° 2

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS	CONCEPTO
ESTUDIOS DE LICENCIATURA	Los maestros con formación pedagógica en Escuelas Superiores de Formación de Maestros, ingresan a complementar estudios Universitarios en cumplimiento a las exigencias de la Ley 1565 de Reforma Educativa, en las Universidades Públicas y Privadas, con la pretensión de mejorar la práctica pedagógica-didáctica en el aula y por tanto la calidad educativa.
LEY 1565	La Ley 1565 de Reforma Educativa implementada en el gobierno neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada, presenta al país nuevas teorías y conceptos relacionados a mejorar la calidad educativa. Siendo el constructivismo como teoría del conocimiento el hilo conductor de la permanente interacción del sujeto (conocedor) y el objeto (conocido). Esta Ley surge con la intención de promover la formación de recursos humanos y responder desde la perspectiva intercultural y participativa a la calidad educativa. Además de priorizar el aprendizaje y no la enseñanza.
GESTIÓN PEDAGÓGICA	Se la entiende a los procesos pedagógicos que realiza el maestro en todas las dimensiones, sean éstas curriculares, pedagógicas y didácticas que se desarrollan en el aula en beneficio de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. La gestión pedagógica busca lograr que cada uno de los estudiantes sean activos y

	protagonistas de sus propios aprendizajes, constructor y reconstructor de sus conocimientos de acuerdo a los cambios que presenta la Ley educativa.
CAMBIOS CURRICULARES	Tanto la Ley 1565 de Reforma Educativa como la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, incorporaron cambios curriculares en función a la mejora de la calidad educativa, caracterizaron los métodos de enseñar y de aprender y los contenidos que se deben enseñar en los diferentes niveles y asignaturas en la escuela.
CORRIENTES PSICOPEDAGÓGICAS	Se refieren a las propuestas educativas que tienen sustento en los paradigmas de la psicología cognitiva contemporánea como ser la Teoría Socio Histórica y el Aprendizaje Significativo, que promueven la participación activa e interactiva del estudiante, en desarrollo integral de sus saberes, que caracterizan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Hace referencia a las potencialidades cognitivas y experiencias adquiridas que posee el maestro como responsable de la educación de los estudiantes en la función que desempeña en el proceso de enseñanza. Estas potencialidades creativas, ponen de manifiesto en la acción pedagógica curricular que desarrolla para mejorar la calidad educativa.
UNIDADES EDUCATIVAS DE EL ALTO NORTE – 1	Son instituciones educativas que cuentan con un espacio físico, recursos humanos y materiales organizados estructuralmente en ámbitos administrativos, pedagógicos y de participación

	con el objeto de prestar servicios escolares. Son centros de formación de los estudiantes cuya función social es formar promoviendo formación integral para su desarrollo personal y su compromiso con la comunidad.
EVALUACIÓN DE RESULTADOS	La evaluación de resultados pretende verificar logros alcanzados en la gestión pedagógica en aula de los maestros que obtuvieron estudios complementarios de Licenciatura en el marco de la Ley 1565 de la Reforma Educativa.

Fuente: Elaboración Propia

CAPITULO II

SUSTENTO TEÓRICO

2.1 Marco Epistemológico

Una fundamentación epistemológica en el trabajo de investigación es fundamental, “ya que la epistemología como ciencia estudia cuál es la entidad del conocimiento científico que vamos a tratar, y da cuenta del cómo, cuál ha sido el proceso de constitución y desarrollo de los conocimientos científicos” (Martínez, 1996:41). Fundamentalmente, la epistemología se ocupa del origen, trascendencia y finalidad del conocimiento, “trata de determinar entre otras cosas, la estructura lógica y los principios que rige el conocimiento, así como la relación exacta que se establece entre el sujeto que conoce y el objeto conocido” (Moreno, 2009:29)

Mediante este estudio generamos conocimiento científico a partir de los procesos pedagógicos que se desarrollan en el escenario aula de manera natural para comprender la acción pedagógica de los maestros Licenciados, se reflexiona junto a los maestros sobre dichos procesos, es decir en qué medida aplica el maestro los conocimientos adquiridos en la formación complementaria en la gestión pedagógica. La construcción de conocimientos tiene un carácter situacional contemplado desde una perspectiva interpretativa y crítica característica de la investigación cualitativa.

Se trata de describir, analizar con detalle aspectos que consideramos más relevantes en la acción pedagógica de los maestros en el contexto sociocultural que se manifiesta en las aulas escolares desde un análisis crítico, tomando en cuenta los conocimientos y experiencias que presentan los maestros frente a los estudiantes. Para tener orientaciones racionales sobre el proceso la presencia del paradigma cualitativo es de preponderancia con relación al paradigma cuantitativo, por tratarse de hechos sociales y humanos sociales³.

³Surge como una alternativa en la investigación, puesto que en las disciplinas del ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. (Pérez, 1998:26)

2.2. Paradigma Positivista en la Construcción del Conocimiento

La construcción del conocimiento científico en su momento obedece al uso de la razón como algo inapelable, y por intermedio de ésta la búsqueda de la realidad y la verdad. Este enfoque “tiene como fundamento filosófico al positivismo, corriente filosófica de mayor influencia en el proceso histórico del conocimiento científico” (Ministerio de Educación, 2011: 91).

Esta concepción impone conocer realidades imparciales, sometiéndolas a reglas únicas ya establecidas, el conocimiento científico se fundamenta en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos, trae consigo una diversidad de enfoques, las mismas que se superponen a otras, con la fuerza homogeneizadora, dominadora y de sometimiento a la realidad. Bajo esta mirada las Ciencias Naturales han sido muy bien representados por el (empirismo y formalismo), a través de datos cuantitativos o cuantificables.

Esta corriente filosófica de mayor influencia en el proceso histórico del conocimiento científico es considerada como el paradigma científico por excelencia donde la realidad (de la naturaleza o el mundo) debe ser descubierta por la acción del investigador⁴. Este procedimiento científico, básicamente considera que el investigador debe tener el “control total” de la realidad para descubrirla, sostiene que el método científico es la única forma de establecer la verdad y la realidad objetiva, prioriza la observación, descripción, control, manipulación, experimentación para generar una verdad absoluta o universal de la teoría, por tanto la razón es la fuente principal para determinar y explicar el objeto de estudio, en este caso los fenómenos observables “esta forma de hacer ciencia a mediados de los años 70, habría llegado a sumergirse, porque surgen filósofos con planteamientos de cambio en la construcción del conocimiento” (Martínez, 1996: 22).

⁴En el ámbito educativo su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa. Como señala Popkewitz (1988), este enfoque se puede configurar a partir de cinco supuestos interrelacionados: a) La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulan las generalizaciones. b) Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos. c) El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones. d) La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.

En las disciplinas del ámbito social existen diferentes problemas que no se pueden explicar ni comprender en toda su dimensión desde el paradigma cuantitativo, ya que no son suficientes la medición numérica, el conteo y las pruebas estadísticas para dar solución a los problemas mediante la investigación. En educación “se toma conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza” (Shulman; 1986; citado en Pérez, 1998). El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituidas por reglas, no por leyes (cf. Pérez, 1998).

La construcción de la teoría desde las consideraciones anteriormente señaladas, podría ser válida para ese tiempo, para ese espacio, y para esa realidad, no tenga un significado real para este tiempo o podría dejar de ser importante tomando en cuenta que las realidades cambian en las ciencias sociales, sin embargo el modelo de conocimiento positivista se aplicó al campo social educativo para explicar, controlar y predecir los fenómenos educativos.

2.3. Paradigma Cualitativo como Alternativa en la Construcción del Conocimiento

De acuerdo con Pérez (1989), la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituidas por reglas, no por leyes, es fundamental porque la construcción de la misma se la realiza a partir de la interacción con los sujetos de la investigación interpretando lo que sucede en una situación concreta. Los problemas educativos que se suscitan en la escuela tienen un carácter global, las mismas son comprendidas desde las propias creencias, valores y reflexiones a partir de la acción pedagógica “el planteamiento naturalista o cualitativo insiste en la relevancia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes), frente al rigor (validez interna del enfoque racionalista” (Pérez, 1998: 28).

Desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento no se descubre, se produce, por tanto es producto de la actividad humana que manifiestan los maestros. El objeto básico de estudio es la realidad misma, la vida cotidiana, donde los sujetos de la investigación interactúan mutuamente. La realidad es construida por la interacción social de los individuos, en esta

forma de construcción de conocimientos las teorías ya no pueden ser únicas ni universales. El paradigma cualitativo entre sus características resalta: Que las personas son “actores interpretativos” de la realidad que se estudia, el conocimiento es resultado de una negociación social, el objeto de estudio es conocer una situación y comprenderla al mismo tiempo en toda su dimensión, “pasar de una concepción plana de aprendizaje (mera acumulación de información, habilidades y competencias), a una concepción esférica u holística que incluye además de lo cognitivo el desarrollo de la sensibilidad y los efectos, la motivación, las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer” (Ander-Egg, 2004:113).

2.4. Bases Filosóficas: el Humanismo y el Realismo

La investigación por su importancia presenta las bases filosóficas que acompañan de cerca al proceso de participación en la gestión pedagógica de los maestros en el accionar de sus funciones, valorando, observando, analizando, participando y rescatando lo humano en la realidad misma de las cosas. El trabajo de investigación toma en cuenta las bases filosóficas del “humanismo” y “realismo”, el primero por constituirse en la piedra angular de la educación, permite conocer, reflexionar, analizar y explicar los cambios que se reflejan en la formación de las personas desde una perspectiva integral no parcializada, donde la realidad es un todo. El segundo porque pone atención en el ser humano a partir de una lectura de la realidad, esa realidad no se la teoriza se la siente y se la construye, en nuestro caso la construcción es a partir de la gestión pedagógica de los maestros frente a los alumnos, “para lograr una enseñanza de mayor calidad en todas las formas y modalidades, tanto en la totalidad del sistema educativo como en cada centro o establecimiento docente” (Ander-Egg, 2004:29)

2.4.1. El Humanismo piedra angular de la Educación

El humanismo en la actualidad es el centro alrededor del cual gira la cuestión de la ética y de la educación, siendo el principio la responsabilidad por el otro, esta corriente filosófica plantea nuevas formas de comprender a la sociedad y al ser humano y la relación de éste con los demás, es el inicio de la totalidad. Hoy en día ser humanista significa “adaptar la fuerza de un mensaje antiguo a los perfiles del mundo moderno” (UNESCO, 2010:2). Para los humanistas,

la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, y construyan su propia vida con la libertad de elegir y tomar decisiones. Esta cuestión desde la corriente filosófica del humanismo hacia la libertad de las personas aún no se logra en la escuela que procesa mentes humanas.

El problema es el hombre y lo que éste piensa sobre sí mismo, desde esa mirada el humanismo se presenta en el mundo de hoy como obsoleto, como lo es la palabra “hombre”, debido a que la ciencia acarrea una enorme confusión y miseria a la humanidad, el progreso de la ciencia va por un lado y el problema de la sociedad por otra, los humanistas a lo largo de la historia han centrado su atención en “el hombre”, por tanto, en la pura libertad.

El humanismo en la actualidad ha evolucionado, habiendo llegado sostener un concepto-principio epistemológico fundamental, el de PERSONA, persona Humana-Hombre. COMENTARIOS sobre el Humanismo Aporte a la Metodología de la Investigación [CD-ROM], Eid, R., La Paz, Bolivia, 23/08/09.(1.15 min)

Quienes sostienen en la actualidad al humanismo como orientadora de acciones humanas ponen de manifiesto que las personas son consideradas como seres humanos que manifiestan valores morales, éticos o jurídicos propios de este mundo. Esta forma de conocimiento acerca del hombre, persona recupera la esencia misma del pensamiento crítico para conceptualizarla como íntegro. El nuevo humanismo por tanto, significa una mejor gestión de nuestro entorno natural, mediante la comprensión y la previsión de los efectos del cambio climático que genera problemas de orden medioambiental en el habitat de las personas.

La educación, la comunicación, la cultura y las ciencias son disciplinas estrechamente interconectadas, que en conjunto proponen una respuesta general y sostenible a los problemas que afronta la humanidad, de modo que la escuela sea generadora de cambios de actitud en las personas, espacio de relación simétrica sin prejuicios, ni subestimaciones, donde se construya el potencial humano capaz de transformar la realidad con maestros comprometidos con el quehacer educativo para generar trabajo participativo, comunitario e interdisciplinar.

2.4.2. El Realismo en el mundo Real de las cosas

El Realismo, no es ajeno a la humanidad, por tanto a las personas. El Realismo, según Bunge, como corriente filosófica, nos permite acercarnos a la realidad, si bien existe y es independiente de nosotros, no puede ser conocida de manera absoluta, sino que nuestro conocimiento de ella es y sólo puede ser aproximado, tomando en cuenta que el mundo real difiere a veces de lo que aparenta ser, no se puede aceptar dogmáticamente los datos de los sentidos, si no basta la experiencia por tanto se recurre a la razón creadora⁵.

El realismo en el trabajo de investigación abre la posibilidad para comprender y acercarnos hacia la gestión pedagógica que vienen desarrollando los maestros en el aula y reflexionar acerca de los problemas que se manifiestan en ella a partir de la aplicación de los conocimientos de formación complementaria y pertenencia cultural.

Lo que significa que la realidad aula desde nuestra percepción trae consigo información observable en torno a las acciones, por tanto el trabajo en aula es un argumento más poderoso que las leyes educativas y modelos pedagógicos cambiantes. Es en ese espacio áulico donde existen y coexisten problemas sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos develados las mismas en la internalización de la información.

En ese sentido el realismo en el ámbito de conocimientos, descripción, reflexión y análisis, en la gestión pedagógica de los maestros se constituyen en la radiografía de la praxis educativa, y abre la posibilidad de profundizar la realidad objetiva en el accionar de los maestros sabiendo que las leyes educativas no dan clases, y que las novedades educativas vienen de arriba sin reflexión y experiencia de aula, esta situación hace que los maestros se constituyan en sujetos dependientes de las políticas educativas que propician la construcción de conocimientos a partir de teorías y modelos del conservadurismo y de la transformación, además de ser responsables del éxito o fracaso de los estudiantes.

⁵El realismo es una corriente filosófica que explica la realidad a través de sus propiedades subjetivas u objetivas. Esta corriente filosófica manifiesta que las cosas existen independientemente antes de nuestra conciencia.

2.5. La Teoría Crítica un aporte a la Acción Educativa

Los planteamientos de cambio en la construcción del conocimiento han generado espacios de discusión y surgimiento de nuevos métodos válidos para las Ciencias Sociales, y concretamente sirvan para explicar los fenómenos educativos tomando en cuenta que las complejidades y singularidades del hecho educativo no pueden ser estudiadas desde la rigidez y reduccionismo de los métodos de las Ciencias Naturales.

El surgimiento de la Escuela de Frankfurt⁶, ha marcado diferencia en la consolidación de la teoría crítica con las dos generaciones de filósofos. Este replanteamiento de los problemas de la teoría y de la práctica en su aplicación a la nueva Sociedad de Masas hace que la educación como proceso complejo y a partir de la teoría educativa consolide algunas condiciones formales “el rechazo a las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes, el investigador participe de la acción reflexiva sobre la realidad...” (Carr y Kemmis, 1988; citado en Martínez, 1996)

Los autores derivan la necesidad de una teoría que incorpore tales condiciones y que venga a superar las limitadas posibilidades de una teoría interpretativa, y en tal sentido proponen la teoría crítica, bajo los siguientes supuestos:

- Toda actividad educativa se encuentra históricamente localizada, esto es, tiene lugar en un contexto socio histórico determinado y, a la vez es un reflejo de la clase de futuro que queremos alcanzar.
- La enseñanza es una actividad social con consecuencias en orden social, y no sólo referidas al desarrollo individual.

⁶Entre las aportaciones a la teoría crítica, se encuentra la Escuela de Frankfurt. Esta tendencia filosófica estuvo representada por un grupo de pensadores alemanes marxistas quienes se agruparon en 1922 para reflexionar y analizar el marxismo, pero también el psicoanálisis y otras aportaciones teóricas. Su objetivo primordial fue desarrollar una reflexión global sobre los procesos y la sociedad capitalista. Esta escuela se dedicó, entonces a la crítica de la sociedad industrial, y finalmente (con Habermas) a un discurso crítico de la sociedad industrial. Sus fundadores fueron: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamin, Leo Loenthal; y después Franz Borkenau, Herbert Marcuse, Siegfried Kracauer, Otto Kirchheimer, Franz Neuman, Olga Lang y Paul Lazarsfeld. En “Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España”(Vadillo y Klingler, 2005)

- La educación es un acto intrínsecamente político, pues afecta a las oportunidades vitales de los agentes intervinientes en el proceso.
- Quienes se encuentran en condiciones de influir, en mayor o menor medida, según la posición estratégica que ocupen en el sistema, sobre las expectativas y actitudes de los futuros ciudadanos.
- Y, por último, todo acto educativo es, en sí mismo problemático, y demanda juicios prácticos de los participantes para ser aplicados a sus decisiones. Cada decisión está sujeta a revisión desde su propio contexto social e histórico de producción, en vistas a facilitar o debilitar el progreso hacia una sociedad más racional y justa (Carr y Kemmis, 1988; citado en Martínez, 1996)

En las características y los procedimientos de esta teoría, las personas son consideradas como “actores interpretativos” de la realidad que se estudia, lo social es la suma de negociaciones intersubjetivas y el propio conocimiento es el resultado de una negociación social, el objeto de estudio es conocer una situación y comprenderla a través de la percepción de los sujetos, por tanto, la investigación interpretativa cualitativa tiene un carácter descriptivo, analítico y exploratorio, característica de nuestra investigación.

2.6. La Pedagogía Crítica un espacio de Praxis, Reflexión y Acción

Esta corriente pedagógica tiene la particularidad de expresar preocupaciones por temáticas diversas, desde lo que sucede en el aula, el desarrollo del currículo, las prácticas educativas del docente, la investigación en el aula, la comunicación alumno-maestro, entre otros, hasta discursos sobre el papel de la sociedad en la formación del ciudadano.

Cuestiona a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, propone una educación progresista y crítica, donde “los intelectuales incluidos los educadores difundan en las masas populares una “autoconciencia crítica” que les libere de la cultura hegemónica, dominante y así desarrollen un orden alternativo (Bates, 1975; 360:citado en Lopes, 2012)

El trabajo de investigación recoge los planteamientos de la pedagogía crítica en torno a la educación y en torno al rol de los maestros en el acto educativo, las preguntas ¿Qué es educar? ¿Qué entendemos por educación?, ¿Para qué educamos? y ¿Cómo educamos? son el punto de referencia para comprender la educación como un proceso complejo, aquí la participación del conglomerado social es fundamental porque la experiencia y participación de los actores sociales que no habrían sido tomadas en cuenta o sencillamente ignoradas en la escuela elitista y bancaria de pronto se constituyen en importantes en la generación de conocimientos, comprendiendo que el proceso educativo “es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997: 7).

Este planteamiento ha proporcionado muchos insumos para introducirnos en un escenario complejo como es la educación con maestros formados bajo el modelo educativo neoliberal, donde se prioriza aún el aprendizaje mecanicista, la pedagogía crítica en la construcción de conocimientos ha permitido acercarnos al trabajo de los maestros a partir de la realidad práctica, donde se observa a un maestro con características tradicionales que no invita a los estudiantes a reflexionar de manera crítica acerca de su aprendizaje, cuando Paulo Freire pedagogo brasileño, desarrolló en su momento como línea de investigación la tesis de una educación emancipadora, focalizando su atención en torno a la educación en comunidad, la praxis educativa (como acción evaluada críticamente), que no hace presencia en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1. La investigación como habíamos señalado gira en torno a la teoría crítica de Freire “representante máximo y exponente de los desarrollos emancipadores de las pedagogías críticas en Latinoamérica y el mundo, sobre el cual se conforman muchas de las investigaciones de esta corriente en la actualidad” (Martínez, 1996:82)

La teoría crítica en la educación es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos, intenta reflejarlos en la práctica educativa a partir de una relación dialéctica, teoría-práctica. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, busca una coherencia entre las formas de entender la realidad, la sociedad, el sujeto entre otros en el acto educativo, ya que en estos componentes se encierran ideas sobre el

cambio social, y en particular sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

Entre los principios fundamentales de la propuesta de Freire en torno a su contribución desde la Pedagogía Crítica⁷, ésta se vincula con la teoría marxista, la lucha de clases desde la educación, formando conciencia en los estudiantes bajo las premisas básicas de una pedagogía crítica basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión en respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, aquí “el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular” (Ramírez, 2008:109)

La Pedagogía Crítica entonces es una manera de tratar la vida diaria incluyendo la escolar que posibilita a los estudiantes y jóvenes formar conciencia crítica. En otras palabras, es una herramienta para reflexionar sobre sus vidas y experiencias, haciendo énfasis en lo individual y lo colectivo, comprendiendo cómo se relaciona la comunidad global. Ello permite desarrollar subjetividad y ciudadanía crítica. Dentro de ese marco la pedagogía crítica plantea crear un ambiente educativo para el diálogo y construcción para maestros y alumnos, un espacio permanente de intercambio de ideas, conocimientos y experiencias estableciendo límites, criterios y poderes. No se trata de solo cambiar las cosas internas de la escuela, sino cambiar dentro y fuera. Pedagogía Crítica de Paulo Freire [en línea] Venezuela: 2005-[fecha de consulta: 25 de septiembre 2014].

⁷¿Qué es la pedagogía crítica? Según Giroux (1999), la pregunta “crítica” es: ¿Qué futuro, historia e intereses representa la escuela? La filosofía pública debe dirigirse hacia la construcción de las condiciones ideológicas e institucionales que favorecen más poder para el alumno. La pedagogía crítica intenta: a) Crear nuevas formas de conocimiento a través de un énfasis en la creación del conocimiento interdisciplinario. b) Cuestionar las relaciones en la escuela entre los centros de poder: se preocupa por recibir la historia como una parte de un proyecto englobador, para retomar el poder y la identidad, especialmente la de raza, género, clase social y grupo étnico. c) Rechazar la distinción entre formas diferentes de cultura, al asignar juicios de valor para reconocer el conocimiento popular de la comunidad. d) Subrayar la importancia de la ética. Henry Giroux constituye asimismo una de las figuras más importantes asociadas a la teoría crítica en educación. Empezó a escribir y publicó en 1981 su libro *Cultura y la ideología, proceso de la escolarización*. Para Giroux las escuelas deben tener un papel diferente del que en realidad tiene la mayoría. Deben ser conceptualizadas como un recurso comunitario cuyos dueños son los maestros y los miembros de la comunidad. Por ello, debieran ser ellos quienes tienen que decidir lo que van a enseñar, la organización de la escuela, y su papel dentro de la comunidad. La escuela puede ser un sitio donde se define a los alumnos sus responsabilidades como ciudadanos.

Valiéndonos de los planteamientos acerca de la pedagogía crítica, entre sus grandes aportes, se destaca la visión del maestro como líder de un movimiento crítico en sus prácticas, establece un diálogo con los estudiantes y con el mundo, atendiendo a las preocupaciones sociales, culturales y fundamentalmente políticas de la comunidad para con la escuela. El alumno es partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete al igual que el maestro en la lectura del mundo y de la palabra, procurando su transformación y desarrollo intelectual” (Florez, 1999; citado en Martínez, 1996)

Lo manifestado permite señalar que la Pedagogía Crítica, ha generado una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno, propone que a través de la práctica, los estudiantes alcancen una conciencia crítica en su formación. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.

2.7. Desarrollo Histórico de la Educación y el Rol del Maestro

Mirar retrospectivamente el pasado trae consigo facetas importantes en el campo educativo, ilustrar el desarrollo de la educación en la sociedad esclavista marca historia en el marco de una educación elitista, siendo los ideales pedagógicos diferentes: para los esclavos y los esclavistas. “La educación se institucionaliza en función del ideal pedagógico hegemónico: formar un hombre hermoso en lo físico, en lo moral y en lo intelectual, es decir propugnan una formación integral de la aristocracia” (Barral, 1994: 25)

El paso de la sociedad esclavista a la sociedad feudal tiene otras características también marcadas que favorecen a los señores feudales dueños de tierras, el clero y la clase dominante monopolizaron la economía y la educación. “La educación en este proceso se caracteriza por ser autoritaria, dogmática y repetitiva con una disciplina rígida e intachable. El ideal pedagógico de la élite era “la formación del cristiano”, ello implicaba una enseñanza teológica” (Barral, 1994: 26-27)

En ese transcurrir del tiempo en los Siglos XV al XVII se agudiza la lucha de las masas feudales contra la nobleza feudal, la educación, la pedagogía y la escuela burguesa al reflejar las contradicciones sociales, se caracteriza por la división del trabajo. “La escuela y la educación deben preparar a unos para obreros (fuerza de trabajo) y a otros para gobernantes y administradores del Estado. Esta diferencia en la sociedad capitalista ha propugnado el cambio social hacia la creación de una escuela nueva, por tanto “la educación nueva surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y sobre todo, como reacción a la educación tradicionalista”(Palacios, 1996:27)

Ya en el Siglo XVII sobresalen los colegios internados administradas por jesuitas, cuya finalidad específica era el de ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, lejos de los problemas de la época y de la edad. “Entre sus objetivos el papel del internado era separar del mundo externo considerada como peligrosa y vigilar constantemente al alumno en el interior del colegio” (Palacios, 1996:16).

Un espacio cerrado, un mundo ficticio e irreal, una lengua impuesta por la superposición de una lengua sobre la otra, son algunas características de esa época. El papel del maestro se reduce a la persona que organiza la vida y las actividades en cumplimiento de las reglas y normas establecidas. El maestro se constituye en un académico o enciclopedista, en poseedor del conocimiento, en el centro de atención en la clase modelo, por tanto en un “experto técnico cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera” (Imbernón, 2002:43)

En este periodo de tiempo, el poder sojuzgador de la clase dominante impone una educación al servicio de la burguesía, fortaleciendo la asimetría de poderes como una opción de dominio, la “escuela se constituye en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior, bajo normas y reglas, método y orden, trabajar más que sobre un tema al día, por medio de un manual escolar; en él se encuentra graduado y elaborado, todo lo que el niño debe aprender” (Palacios,1996:19).

2.8. La Escuela Nueva en Contraposición a la Escuela Tradicionalista

En el marco de la escuela nueva o activa, surgen planteamientos de cambio, “en el Siglo XVII, Comenio (1592-1670) pone los cimientos de la reforma pedagógica publicando en 1657, su obra *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*” (Palacios, 1996:18). La escuela tradicionalista habría sido criticada por ser generadora de una “actitud de docilidad, pasividad, receptividad y obediencia” (Sáenz, 2004:34). En esta reforma el maestro se constituye en la base y condición del éxito de la educación, es quién organiza el conocimiento además de trazar el camino y llevar por él a sus alumnos, debería ser humanista, no sólo enseñar, sino también educar. Para efectivizar una enseñanza eficiente el maestro no hace otra cosa que hacer repetir a los alumnos, ellos deben decir o explicar las reglas con las mismas palabras, aplicar los mismos ejemplos sin alternativas de cambio, esta forma de enseñanza hizo de los alumnos irreflexivos y acríticos. Más que eso el maestro considerado como modelo y guía con una actitud intachable, como postula Comenio: “a él se debe imitar y obedecer, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse en definitiva, a someterse por entero a su maestro” (Palacios, 1996:19)

El maestro exige del alumno memorización de la información que expone y narra, refiriéndose a la realidad como algo estático, en los estudiantes se desarrolla un pensamiento empírico. La relación maestro-alumno está basada en el predominio de la autoridad, exige una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia es la principal virtud que se manifiesta en los alumnos. En la enseñanza tradicional la importancia que se concede es a los conocimientos y a la cultura general. La mejor forma de preparar al niño para la vida, según la filosofía de la escuela tradicionalista, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. En este marco, la disciplina y el castigo son fundamentales para que los alumnos cumplan, aquello que el maestro planifica bajo el criterio de control y poder.

Al igual que Comenio, hubo otros pensadores que plantean en su momento nuevas líneas maestras en materia educativa, tal es el caso de Rousseau (1712-1778), para este pensador la

mejor escuela es la sombra de un árbol. Su manifestación es el naturalismo en su libro Emilio” (Barral, 1994:29). Plantea que a lo largo del desarrollo del niño, es necesario basar la enseñanza en la observación y la experimentación. O como dijera Pestalozzi (1746-1827) con relación al maestro, éste no debía llenar la cabeza del educando con conocimientos impuestos desde fuera. Consideraba la educación laboral como parte importante de su método. Sobre la escuela y educación Condorcet (1743-1794) proclama una educación obligatoria para niñas y niños sin distinción de clase, además de una escuela laboral. Los planteamientos hacia una educación en libertad traducidas en la escuela nueva han sido los primeros cimientos para transformar la escuela tradicionalista, los moldes escolares donde se aplican métodos de repetición con maestros direccionados hacia el control y poder, han profundizado la selección de personas de acuerdo a la clase social de pertenencia.

2.9. La Tradición Renovadora en la Educación

Los tiempos no solo cambian sino pasan y en ese transcurrir se gestan corrientes pedagógicas contemporáneas de renovación, a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, por medio de la corriente pedagógica reproductora, que también se inscribe en la escuela nueva, “surge como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y sobre todo como reacción a la educación tradicionalista, una educación que disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética y social del educando como su singularidad fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina (docente centrismo), da paso a una nueva pedagogía centrada en el alumno, su rol específico es cambiar la educación memorística, repetitiva por una educación activa del alumno constructor de sus propios conocimientos” (Palacios,1996:28-29).

Los planteamientos que surgen en la escuela nueva con relación a los alumnos es que “la educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, por tanto la escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños, no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad, es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones con

entera libertad, formarse en libertad, y vivir en libertad, aún no construida en las escuelas del Siglo XXI” (Palacios,1996:31).

Conocer el trabajo pedagógico de la escuela nueva a través de sus representantes Durkheim (1858-1917), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) entre otros, tiene etapas muy bien marcadas en el niño y su aprendizaje, en la libertad de ellos, en sus actitudes y hábitos, en los juegos, en sus proyecciones, en su forma de ser, sentir y pensar. Las clases se constituyan en talleres de trabajo interactivo con recursos que permitan trabajo colaborativo lejos de cualquier accionar individualizado.

Para la realización de acciones de cambio, la escuela toma al maestro como la pieza clave de todo engranaje educativo, con un alto orden moral, conocimientos de acuerdo a los cambios que se manifiestan en la vida misma, con una actitud radicalmente nueva, para una generación también nueva. Esta proyección de la escuela nueva, ha venido perdurando hasta nuestros días, pasando por modelos y teorías que han enfatizado mejorar la educación a partir de los cambios y avances de la ciencia así como la contextualización de realidades diferentes.

2.9.1. La Relación Maestro-Alumno en la Escuela Nueva

La relación maestro-alumno se enmarca en una relación de afecto y camaradería, dejando de lado la relación poder-sumisión característica de la escuela tradicionalista. El maestro deja de ser concebido como un administrador de un método de enseñanza y de unas materias de estudio diseñadas por otros, “el maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador” (Sáenz, 2004:44).

En la escuela nueva el maestro no tiene derecho a privar al alumno de la comprensión que ha obtenido a través de su propia experiencia, en estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del maestro no tiene razón de ser sino es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todo un tipo de educación para su participación ciudadana y para su participación productiva. Si bien, el rol del maestro

se plantea como diferente, los contenidos de la enseñanza para los educadores progresistas estaban relacionados con las experiencias cotidianas de la vida, creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas “en la vida”. Estas formas de relevamiento hacia una escuela diferente, con maestros también diferentes no deja de ser prioridad en los países en desarrollo en este último tiempo, sabiendo que la labor del maestro es ante todo de compromiso ante la sociedad.

2.9.2. La Escuela como Estrategia de Reproducción de Conocimientos

La escuela como se conoce desde antes y en la actualidad, nace a fines del Siglo XVIII y principios del Siglo XIX, en Prusia (Europa), en una época de la historia conocida como “el despotismo ilustrado” donde se creó el concepto de educación Pública, Gratuita y Obligatoria. La escuela, nace con el fin de evitar las revoluciones que sucedían en Francia, los monarcas incluían algunos principios de ilustración para satisfacer al pueblo pero manteniendo el régimen absolutista. La escuela prusiana se basaba en una fuerte división de clases y castas, su estructura heredera del modelo espartano fomentaba disciplina, la obediencia y el régimen autoritario, buscaban un pueblo dócil y obediente. EDUCACIÓN Prohibida [videogración] Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, La Paz, Bolivia, 20/04/24, 2014.(2.25min.)

La escuela nace en el positivismo y con el positivismo ilustrado como la “educación para todos” en países regidos por una economía industrial, se constituía como la respuesta ideal a las necesidades de los trabajadores, la escuela surge para tener obreros inteligentes, además de competentes, hoy esta premisa no cambia, la escuela sigue siendo una herramienta para formar trabajadores útiles al sistema y es una herramienta útil para que la cultura permanezca siempre igual, conservar la estructura de la sociedad dominante, “la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social” (Adorno, 1998 :75)

De un tiempo hasta hoy el debate en torno a la escuela continúa, que la escuela está en crisis, es una cuestionable de nunca acabar, que la educación pública, gratuita y obligatoria fue inventada en algún momento de la historia, también es una cuestionante. “Para cambiar la

escuela, es necesario que las prácticas docentes cambien, y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente” (Latorre, 2004: 13).

En el trabajo de investigación ilustramos la figura del maestro, éste pese a su formación complementaria aún manifiesta a los alumnos conocimiento y experiencia acumulada bajo el paraguas de la escuela tradicionalista de corte positivista “se caracteriza por poner más énfasis en la calidad de enseñanza que en la calidad de aprendizaje, como parte de una educación conductista” (Ipiña, 1996: 86). En la actualidad la cuestión escolar abre posibilidades para que los maestros trabajen opciones diferentes a las ya existentes en una escuela como un centro de vivencia y recreación de la cultura, utilizando la cultura crítica para provocar la reconstrucción personal de la cultura experiencial de los estudiantes” (Pérez, 1998:267)

Hasta ahora los maestros pese a los cambios en su forma de enseñar se constituyen en profesionales dóciles y obedientes al sistema, reproduciendo lo que el sistema plantea de acuerdo a intereses sociales, culturales, económicos y políticos. Profesionalmente se sienten preparados, sin embargo siguen siendo aplicadores de políticas e hijos del sistema, sólo cumplen lo que deben hacer, no hacen un acompañamiento cercano, seguimiento al aprendizaje, mucho menos la práctica de una relación y comunicación fuera del aula “cuando los niños salen al recreo, los maestros dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos” (Freire, 2006: 36)

Las cuestiones anteriormente señaladas, se constituyen en aspectos que se vienen arrastrando desde la escuela tradicionalista incluso con la escuela nueva cuando ésta plantea transformación en las formas de enseñar y aprender, los maestros como resultado de modelos educativos secantes, cuya repercusión aún hace presencia en su labor pedagógica de acuerdo a las observaciones realizadas en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1, buscan alternativas de mejor apoyo didáctico pedagógico en el aprendizaje de los alumnos en función de los requerimientos y planteamientos que surgen, siendo por tanto con matices diversos los resultados en maestros que tienen formación complementaria.

Si bien los maestros intentan dejar sus prácticas educativas tradicionales, la escuela no deja de ser reproductora de conocimientos de la cultura dominante⁸, el maestro aún legitima en el aula prácticas culturales ajenas a la realidad del estudiante, no deja de ser “la principal instancia que legitima a través de la gestión pedagógica la arbitrariedad cultural, resguarda la reproducción de las estructuras sociales como de las culturas dominantes” (Bourdieu, 1995:18).

Desde la perspectiva latinoamericana la escuela, está considerada como la Institución de la modernidad y exigencia del progreso; a más de ser muy útil al Estado, a la nación y a la democracia. Está destinada a transmitir nuevos contenidos y saberes, generalmente a través de un hábeas común de saberes descontextualizados, deslocalizados y homogéneos para todos”(Alcón, 2010: 7). Además de constituirse en el espacio estratégico de reproducción cultural y social en Siglo XXI, los maestros formados por mentes colonizadas aún persisten desarrollar las viejas prácticas educativas, “en un espacio donde no se cuestiona el ser y hacer como docente, las clases son rutinarios, en contraste con maestros investigadores que cuestionan su enseñanza; innova, renueva, pone en prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional” (Latorre, 2003: 14)

Este panorama educativo en la escuela de hoy continúa debido a que el rol del maestro se cuestiona a partir de su desempeño docente, aunque la Ley 1565, señala en su momento que “el maestro es de apoyo a la formación de personalidades vigorosas, orientando a los estudiantes hacia la construcción de sus conocimientos, valores y actitudes” (Ipiña, 1996: 150)

⁸ En este sentido, la escuela es la institución investida de la función social de enseñar lo que es legítimo aprender. Pero la escuela enseña la cultura particular de la clase dominante, oculta su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, rechazando la cultura de los otros grupos sociales. “Así la escuela legitima la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996:18. La escuela juega un papel primordial en la “reproducción de los privilegios culturales”. Bourdieu pone en tela de juicio las ideas racionalistas del s. XVIII y republicanas de los siglos XIX y XX, que proclamaron las funciones universales de la educación. Para estas ideas el saber y la escuela eran factores de emancipación, liberación y promoción humanas. Este principio reza en la mayoría de las Constituciones Políticas de los Estados Latinoamericanos, por el que la institución escolar es vista como la encargada de distribuir esos saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, culturales, etc., contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios. Para Bourdieu, esta visión de la democracia escolar es falsa.(Tellez,2000;citado en Alcón,2010)

En la práctica la escuela sigue formando a las generaciones para la competencia, no en el sentido de competir o de ganar al otro, sino ser útil para algo, no educa para la paz y la libertad, no educa para que los estudiantes sean autónomos, flexibles, responsables, creativos, pensadores críticos y colaboradores. En la Ley 1565, encontramos críticas y más críticas, como en el siguiente enunciado la Reforma Educativa ha sido una de las áreas menos comprendidas en la sociedad, ya que sus resultados se traducen por cambios administrativos y no en la transformación de los sujetos como se planteó inicialmente. El planteamiento que acabamos de leer, en su momento ha sido más discurso político que cambio educativo, porque la escuela sigue formando para “vivir mejor” premiando a los mejores estudiantes y subestimando a los otros.

2.10. Formación Docente en el marco de la Ley 1565

La formación inicial denominada así es la instancia donde ingresan jóvenes de ambos sexos, para abrazar la noble carrera del magisterio, no voy a referirme a aspectos colaterales como: por qué quieren estudiar para ser maestros, si tienen vocación o no para ser maestros, entre otros aspectos. Quienes logran aprobar el examen de admisión aplicado por el Ministerio de Educación y la entrevista se inscriben para tomar carrera a la Escuela Superior de Formación de Maestros de su preferencia, aunque “el examen de ingreso es criticado por varios formadores por no garantizar un maestro mejor calificado, ni mucho menos vocacionalmente motivado” (Lopes, 2012:137)

Las Escuelas Normales hasta antes de la implementación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa han venido trabajando con planes de estudio elaborados por el Ministerio de Educación, las mismas que consistían en contenidos rígidos, desactualizados y descontextualizados bajo el predominio del enfoque positivista, con una organización rígida, verticalista y autoritaria, en concordancia con el currículum que desconoce la realidad boliviana y con maestros meritocráticos también formados en el seno de una educación tradicionalista además de conductista, “la formación docente inicial es una preocupación de todos, considerando su impacto en la sociedad” (Lopes, 2012:133)

Los nuevos planteamientos para la formación de maestros se desarrolla a partir de la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores, “sin embargo la Ley 1565 no tenía respuestas muy claras para la transformación de normales en Institutos Normales Superiores” (Cajías, 2011:60), cuando en la práctica los cambios esperados han continuado fortaleciendo la ideología de la clase dominante de ese momento histórico, mejorar la formación del capital humano “típica ideología de la corriente funcionalista y pragmatista” (Perotto;1995:18), a pesar de los cambios que se vienen planteando en la coyuntura actual continúan las orientaciones tradicionalistas a través de los modelos educativos que se han enraizado en las Escuelas Normales.

Mas allá de las buenas o malas intenciones, la formación docente en el marco de la Ley 1565 ha sido esencialmente positivista con orientaciones de concepción crítica destinada a formar maestros “eficientes”, “técnicos” y “pragmáticos” a través de una pedagogía activa cuyo centro de atención estuvo centrada en el antropocentrismo, lejos de una visión cosmocéntrica una particularidad por la diversidad cultural y lingüística en el país.

2.11. La Escuela un Centro de Distinción Cultural y Social

La Educación Pública refleja avances y retrocesos en el desarrollo social, económico, político, cultural y lingüístico en el país, digo Pública porque la investigación se hizo en las escuelas dependientes del Estado, es una aseveración que casi no se cuestiona. Que la política educativa de corte neoliberal a través de la Reforma Educativa de los años noventa intentó cambios hacia la calidad educativa, es otra realidad también indiscutible.

Bolivia, cultural y lingüísticamente es diverso, por tanto cada cultura tiene particularidades muy bien enraizadas, en ese contexto las personas adquieren y aprenden las diversas y variadas formas de vida en comunidad, sin embargo “la escuela llega a imponer unas prácticas culturales que ella no inculca, es en ese espacio donde las personas de determinadas clases sociales comparten los mismos gustos, que aquellos que se encuentran en un mismo hábito social, enmarcado en el conjunto de técnicas, referencias, creencias que definen las posiciones de las personas o instituciones” (Bourdieu, 1998:107)

En ese marco la escuela “inculca el árbitro cultural dominante de clase en forma de estructuras (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones), en que pueden ser posteriormente reproducidas” (Alcón, 2010: 5). La escuela como institución social juega un papel primordial en la reproducción de los privilegios culturales “legitima la arbitrariedad cultural de la clase dominante” (Bourdieu y Passeron, 1995: 18), y se constituye en “el instrumento para formar intelectuales diversos y de distinto grado” (Hillert, 2012:36)

Las consideraciones anteriores, sobre el rol de la escuela y los maestros crea conflictos de fondo en la coyuntura actual, cuando la escuela estructura hábitos de la cultura dominante sobre las culturas dominadas a través del maestro, desestructurando esquemas mentales de estas culturas, haciendo ver los elementos de la cultura dominante como “habitus”-hábitos superiores. Este rol de la escuela sigue vigente, porque no respeta las diferencias culturales de los alumnos, más al contrario profundiza la distinción social marcando diferencia entre lo urbano y rural, entre pobres y ricos, campesinos y ciudadanos, entre los más necesitados y los menos necesitados, además de homogenizar las diferencias culturales en un país diverso cultural y lingüísticamente.

Esta mirada retrospectiva nos llama la atención para manifestar que los sistemas educativos estatales son un instrumento, reproduce lo que le es útil reproducir en función a la clase que representa, “como maquinaria de gobierno no apareció de golpe sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y configuraron a partir del Siglo XVI” (Álvarez et al. 1991, citado en Alcón, 2010)

2.12. Experiencia Educativa en Latinoamérica

Como no podía ser de otra manera llega a América Latina y particularmente a Bolivia la “instrucción pública “con una fuerte influencia vinculado al positivismo, al evolucionismo y al liberalismo con criterios de progreso, civilización, libertad y democracia” (Barral, 1994:37). La enseñanza de los conocimientos hasta ese momento era un privilegio de las clases dominantes, en tanto el trabajo físico comienza a ser una condición inherente a las clases

explotadas. Antes de abordar el impacto educativo en Bolivia, es importante resaltar el aporte pedagógico en Latinoamérica.

Uno de los representantes Latinoamericanos que ha revolucionado la educación popular es Paulo Freire, quién cuestiona de manera crítica al capitalismo reflejando las condiciones sociales, políticas y económicas por las que atraviesa América Latina. Para este pedagogo la función del maestro es enseñar, a partir de una concepción de educación en la que “educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimientos, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2002:24).

Para Freire, la concepción de educación requiere comprender la enseñanza dentro de un proceso de búsqueda permanente, para él es importante tomar este proceso con seriedad, preparación científica, física y emocional, porque enseñar es una profesión que implica un alto grado de responsabilidad. Lo que implica entonces es que el maestro tenga un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilidad con otros agentes sociales, por constituirse en actor social, por tanto y cuanto “su tarea principal es educar a sus alumnos y su gestión debe estar centrada en el desafío que conlleva transmitir un contenido, por él pasan varias generaciones de alumnos con quienes van viviendo experiencias de enseñanza aprendizaje que cualifican su condición social.

En Bolivia, las políticas educativas respondieron a los cambios estructurales de los gobiernos de turno, así el liberalismo en el tema educativo planteó impartir conocimientos de respeto y libertad, como valor supremo del hombre y el derecho de las personas. La ideología liberal consideró que todos los hombres tienen derecho a la educación y a las mismas oportunidades educativas, por tanto debe llegar a todos los hombres que conforman la sociedad sin distinción de edad, sexo, raza, religión o credo político y de manera gratuita. Otro hito histórico que marca historia es el Nacionalismo, como ideología burguesa estructurada sobre la base de la ideología liberal, la educación considerada como proceso de formación del hombre es la única instancia capaz de dar la orientación ideológica, organización, estructura y funcionamiento cuyo contenido sea nacional, científico, de proceso, revolucionario y antiimperialista. En el afán de mejorar o consolidar el capitalismo surge el neoliberalismo, ésta considera al país

como una factoría del mercado internacional con pleno desprecio a la soberanía e independencia nacional, al desarrollo y potenciamiento del mercado interno, a la producción nacional, al futuro de la niñez, a la cultura, a la salud del pueblo. Entre sus objetivos, desarrollar una burguesía nacional fuerte, ligada al capital industrial y bancario del sistema capitalista. En el tema educativo se implementa la reforma educativa neoliberal, sustituye la educación nacionalista revolucionaria destinada a las mayorías nacionales por una educación selectiva. Es decir una educación centrada en la escuela de carácter antidemocrático, antipopular y antinacional, estas intervenciones de supuestos cambios en educación desde el liberalismo, nacionalismo y neoliberalismo ha favorecido a la clase social en poder, para mantener sus pretensiones de enpoderamiento económico y político.

Es cierto que la educación en Bolivia tiene particularidades propias con relación a los modelos que se vienen aplicando, el mejor maestro era la persona que al final de la gestión escolar demostraba haber avanzado varios contenidos, por entonces el papel de los alumnos era reproducir de manera mecánica y memorística los conocimientos al mejor estilo del modelo conductista, aprender y retener mayor cantidad de conocimientos sin proceso de reflexión y repetir tal como dice el concepto o la definición, esta forma de aprendizaje ha sido muy bien enraizada en el sistema educativo nacional, el saber y el hacer configuran la formación disciplinar en los alumnos. Por lo dicho en educación hay mucho por hacer, llegar a la excelencia académica significa que el alumno debe ser bien formado en conocimientos, con un maestro creativo, dinámico y activo, que no dicte los contenidos, y que no incida a la memorización; la acción crítica y reflexiva marque diferencia de acuerdo a los cambios que se plantean en las políticas educativas transformadoras.

2.13. El Rol del Maestro de Hoy

Sin antes de abordar lo que es el maestro en la actualidad, es importante señalar que el maestro ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de los Siglos “la enseñanza ha sido el mecanismo para transmitir a las generaciones conocimientos del mundo, sus valores y experiencias, traducidas en la función docente siendo la misma “el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción

de enseñar” (Imbernón, 2002:22). En la actualidad el rol del maestro es mediar al educando en la construcción del futuro yendo de lo posible a lo probable y de lo probable a lo realizable, “debe ser creador de un clima favorable para el aprendizaje y de un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el proceso enseñanza-aprendizaje” (Ander-Egg, 2004:113)

El maestro de hoy es de un papel más activo, en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación. Para las características más destacadas de los maestros es fundamental plantear políticas de autoderarrollo profesional autónomo mediante un automático autoanálisis, para que el maestro deje de ser una persona que enseña y se convierta en una persona que organiza el conocimiento y el aprendizaje, además de generador del diálogo, ya que “no hay diálogo verdadero si no existe en los sujetos un pensar verdadero” (Freire, 2002:75).

En la actualidad y frente al avance de la ciencia y tecnología, el maestro se constituye en poseedor de conocimientos polivalentes y comprende diferentes ámbitos relacionados con lo pedagógico general entendido como la cultura educativa, el metodológico-curricular como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza. En las nuevas propuestas el concepto de maestro investigador, supera el rol de reproductor y aporta propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica.

El maestro de hoy investigador de su práctica de gestión pedagógica en el aula puede actuar como sujeto “creador de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estrategia en la práctica rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de las situaciones problemáticas” (Imbernón, 2002:93).

De acuerdo a la tarea fundamental que asume así como la tarea de moderador de grupos de aprendizaje el maestro se constituye en mediador de aprendizajes, además de facilitador que promueve acciones en función a los cambios que se estilan en la actualidad, es la persona creador de espacios y facilita condiciones para que los alumnos mediante su propio esfuerzo y voluntad las obtenga.

2.14. Teorías Pedagógicas Contemporáneas

Se define como el conjunto de conceptos, proposiciones, enunciados, principios que interrelacionados permite explicar y comprender lo pedagógico, relacionado a la enseñanza, aprendizaje, currículo y la organización escolar. Permite al maestro interpretar situaciones, construir la praxis pedagógica, pensar y repensar acerca de la acción pedagógica que se desarrolla en aula. Explican de manera general el fenómeno educativo.

2.14.1. El Conductismo entre Premios y Estímulos en el Aprendizaje

No hemos de detenernos a reflejar el desarrollo de la escuela conductista cuyo representante es Jhon Watson, esta teoría tiene su objetivo de estudiar “la conducta y el comportamiento”, inicialmente surge en base al estudio de la conducta animal, “basada en el esquema estímulo-respuesta” (Vargas,2007:38). Cuando hacemos referencia en educación llegamos a señalar que el conductismo como teoría de aprendizaje se ha mantenido en las escuelas por muchos años, por tanto su aplicabilidad en su momento ha sido muy bien practicada por los maestros, esta teoría en este último tiempo ya no se encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos por concebir el aprendizaje como algo mecánico, deshumano, y reduccionista. Su fundamento teórico basado en estímulo y respuesta, y adaptado a los seres humanos ha logrado un impacto de selección a través de premios a los mejores alumnos, esta característica cuestionada por entonces aún sigue vigente en la educación del Siglo XXI, cuando estudiantes con mejor rendimiento académico se sienten superiores a otros, fomentada en la actualidad por maestros que profundizan las desigualdades.

El conductismo en su tiempo consideraba al alumno como un sujeto pasivo, receptivo, obediente, éste esperaba del maestro la información para aprender, es decir dependía de los estímulos externos para modificar su conducta. Así entendida el conductismo “las personas adquieren conocimiento y formas de conducta, implicando básicamente cambios en el conocimiento de las cosas” (Rivas,2008:21). Si no hay cambio observable no hay aprendizaje. Y en función a esta corriente, el rol del maestro basado en un modelo de comunicación vertical, modifica conductas de los alumnos en el sentido deseado. Esta teoría ha sido el

paraguas de la educación tradicionalista, ha profundizado la acción, la mecanización y la repetición en los alumnos.

Ahora bien, desde la teoría conductista se derivan dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje de reflejos condicionados, más conocido como “condicionamiento clásico” su representante Ivan Pavlov, demostró su experimento con los animales a través de estímulo-respuesta. Este tipo de aprendizaje ha sido aplicado al ámbito educativo en la variación de conductas humanas no solo en el contexto escolar sino también en la vida misma con las personas.

Un segundo aprendizaje complejo referida a “condicionamiento operante”, o teoría de los refuerzos de Skinner, se manifiesta cuando un estímulo produce una respuesta voluntaria, la cual puede ser reforzada positiva o negativamente. Sus representantes han sido psicólogos americanos Thorndike y Skinner, su experimento también ha sido con animales. En el campo educativo, particularmente en el aprendizaje este experimento ha sido aplicado a los alumnos, el sujeto que aprende hace algo es decir demuestra lo aprendido frente a los otros, esta actividad encuentra un refuerzo en la conducta, sea positiva o negativamente.

Esta experiencia aplicada a la educación también ha provocado cambios en la conducta de los alumnos, en este caso la “retroalimentación” en la consolidación del aprendizaje.

2.14.2. El Cognitismo Teoría Pedagógica que centra su estudio en la mente humana

Esta teoría pedagógica centra su estudio en la mente humana, en la mente del alumno como sujeto de aprendizaje y a partir de ello comprender el cómo interpreta, procesa y almacena la información en la memoria, su objetivo es descubrir cómo la mente humana es capaz de pensar y aprender al mismo tiempo, además de analizar e interpretar. Esta teoría asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, del contacto con la realidad, en este caso con los y entre alumnos en el aula y fuera del aula. El ser humano es considerado un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, lo que implica recepción, procesamiento y resultado.

Es importante considerar, cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información, de acuerdo a sus propios esquemas mentales y de su interacción con la realidad. Con esta teoría, el alumno se constituye en un sujeto activo procesador de la información, que tiene competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, esta competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada a través de nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas privilegiando los procesos internos como el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención en la formación de la actividad mental y la formación del conocimiento. En esta teoría el maestro centra fundamentalmente su atención en la confección y organización de las experiencias didácticas para lograr el aprender a aprender y a pensar en los alumnos. Si bien en la teoría conductista el maestro como responsable de la acción pedagógica depositaba conocimientos en la mente del alumno, ahora con esta teoría hace que el alumno piense, reflexione, actúe, procese lo aprendido, porque sólo así será significativo lo que aprende. La relación maestro-alumno, es de interacción compartida en función a los procesos de aprendizaje que genera el maestro y la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

2.14.3. El Constructivismo una Teoría de cómo Enseñar y cómo Aprender

Inicio señalando que las críticas “construyen al hombre”, repetir lo que dicen acerca de la pedagogía constructivista no es malo, el problema está en cómo aplicamos el constructivismo en la práctica pedagógica, cuando la sociedad actual busca liberación ya no más dependencia, busca el reencuentro con su identidad cultural ya no ser alienado, busca la diversidad ya no ser más homogenizado. Esta teoría llega al país con la Reforma Educativa, toma como fundamento epistemológico y pedagógico a la teoría sociohistórica de Vygotsky, “concibe la construcción de conocimientos desde un enfoque de construcción social en el cual el sujeto aprende sobre la base de sus experiencias previas y en interacción permanente con el mundo social y natural” (Pinaya, 2005:37)

¿Ante la pregunta que es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus

disposiciones internas, “sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano en la realidad. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea” (Carretero, 1999:21)

Esta teoría es del aprendizaje, no una descripción de cómo enseñar. Los alumnos construyen conocimientos por sí mismas a medida que aprenden. En esta forma de construcción del aprendizaje son tres los representantes que aportaron con sus teorías: si el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); si el sujeto realiza con otros (Vygotsky); o si es significativo para el sujeto (Ausubel).

En el campo educativo, las ideas de Piaget y Vygotsky son referentes básicos en la estructuración de un pensamiento constructivista, el constructivismo expresa que el conocimiento se sucede como un proceso de construcción interior, permanente, dinámico a partir de las ideas previas del estudiante, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Coll et al. 1999:8), constituido por sus experiencias o creencias, que en función del contraste, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente, va transformando sus esquemas mentales hasta estados más elaborados de conocimiento, lo cual adquiere sentido en su propia construcción, que en parte depende de la interacción cognitiva que logra el sujeto con la realidad.

Lo importante es conocer, cómo la teoría del constructivismo ha generado acción al interior del aula entre maestros y alumnos, en este marco esta teoría ha orientado el trabajo del maestro a partir de la organización de grupos donde la participación de los mismos es de interacción compartida, esta forma de trabajo se aprecia en las Unidades Educativas con maestros que dicen tener vocación de servicio, no será como quisiéramos que sea, sin embargo existe el apoyo que brinda el maestro o los mismos alumnos a otros que la necesitan porque demuestran tener problemas de aprendizaje que en términos de esta teoría se conoce como “zona de desarrollo próximo”. Realidades como esta podemos ir señalando, ya que los

cambios mínimos observados en el aula tienen alma constructivista pese a los cambios que se perfilan en la coyuntura actual.

En este espacio y con esta teoría el rol del maestro tradicionalista se perfila como diferente, ahora su rol parece más de acompañamiento, cuyas cualidades se enmarcan hacia un maestro moderador, coordinador, facilitador, mediador y participativo del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque muchos de ellos siguen sumergidos en el tradicionalismo y en el facilismo. Con relación a la participación del alumno, éste se perfila también en algún momento como constructor de sus propios conocimientos, dejando de lado el ser individualista y egocentrista, aunque en la práctica el anhelado cambio no se observa en el proceso del aprendizaje significativo de algunos alumnos.

2.15. Modelos Pedagógicos en la Educación

Kaplún (1984), Barral (1994), Mejía (1995), al referirse a los modelos pedagógicos coinciden en señalar que las mismas aclaran las relaciones metodológicas del proceso educativo, lo que quiere decir que las relaciones educador-educando, contexto-contenidos, métodos, entre otros difieren de un modelo a otro, sin perder de vista lo que caracteriza a cada uno de ellos. Díaz Bordenave en el texto de M. Kaplún (1984) presenta tres modelos en educación: educación que pone el énfasis en los contenidos, en los efectos, y en el proceso, éstas mismas organizadas en “modelo pedagógico transmisionista, del condicionamiento, problematizador e histórico” este último en el texto de Rolando Barral aparece como un modelo en construcción.

2.15.1. Modelo Pedagógico Transmisionista

Este modelo pone énfasis en los contenidos, por tanto se inscribe en la educación tradicionalista y conductista donde la repetición momentánea de conocimientos se da a través de “estímulo y respuesta”, que genera en el estudiante una nueva conducta. “Este modelo de educación habla de “cambio de actitudes” entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas; pero siempre hábitos, vale decir, conductas automáticas, moldeadas, condicionadas” (Kaplún, 1985:34)

Este modelo educativo tiene origen europeo, aquí el rol del maestro es primordial, porque determina el aprendizaje del educando, es quién escoge los contenidos, además de los métodos determinados en el dictado y la imitación. Es quien prepara las condiciones de un nuevo aprendizaje mediatizado por una comunicación vertical que no deja participar libremente al alumno en el recinto aula. Por tanto el modelo es más de cumplimiento que de reflexión crítica que es lo que más se necesita para tener alumnos críticos y reflexivos.

El alumno es el objeto de la educación, es el depositario de conocimientos, recibe y almacena para repetir lo que el maestro pide. Esta forma de educación no ha cambiado totalmente en las escuelas de El Alto-1, su cambio es paulatino en el trabajo de los maestros Licenciados.

2.15.2. Modelo Pedagógico del Condicionamiento

Surge en Estados Unidos en pleno Siglo XX, durante la segunda guerra mundial, (década de los 40), “tiene su origen en el adiestramiento militar, se da énfasis en los efectos-resultados, el método condiciona al educando, por tanto hace aportes en el cambio de actitudes, se la considera como educación manipuladora” (Barral, 1994:72). Este modelo llega a América Latina en la década del “desarrollo” o “desarrollismo”, como una alternativa o más bien como una respuesta al problema del “subdesarrollo”.

El modelo pedagógico transmisionista hace énfasis en el maestro y el texto, en el modelo pedagógico del condicionamiento el centro sigue siendo el maestro, en este caso como programador e instructor, es decir el trabajo de enseñar tiene el respaldo a través de los materiales escritos o audiovisuales como las máquinas de enseñar y las computadoras. Lo que significa es que los contenidos y los objetivos ya están determinados con anticipación, el alumno sólo cumple lo programado, ejecuta la acción guiado por el maestro. En este modelo los elementos de la comunicación no cambian, pero se introduce una diferencia importante para el receptor, los alumnos buscan la retroalimentación por medio del emisor, en este caso son los maestros quienes deben complementar, aclarar, direccionar aspectos concernientes al proceso de aprendizaje, “la retroalimentación remite a los mecanismos de control destinados a asegurar que los organismos se ajusten automáticamente a las metas de comportamiento”

(Kaplún,1985:41). Pese a ese cambio el educando sigue siendo individualista, consumista además de conformista, con una baja autoestima y complejo de inferioridad.

2.15.3. Modelo Pedagógico Problemizador

Este modelo Pedagógico “prioriza el proceso, cuyo origen se gesta en América Latina con una clara orientación social, política y cultural que propone el pedagogo brasileño Paulo Freire. El objetivo “formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad” a través del método de acción, reflexión, acción. Se enfatiza el proceso educativo entendido como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, para hacer suyo el conocimiento. “La característica del modelo pedagógico se plantea como grupal, educación no dogmática, ayudar al sujeto en recomponer su autoestima” (Barral,1994:73). Un modelo diferente a las anteriores por las características que permiten mirarse asimismo y mirar a los demás.

En este modelo pedagógico el sujeto “aprende a aprender”, el tránsito de un hombre acrítico a un hombre crítico genera un cambio de actitud, por tanto es activa su participación. El aprendizaje es en comunidad “nadie se educa solo”, sino a través de la experiencia compartida, en una verdadera interacción e interrelación con los demás. El rol del maestro es más de facilitador del proceso de aprendizaje, es quien problematiza, y brinda apoyo permanente para ayudar al grupo a que se exprese. Este modelo se relaciona con la teoría constructivista, la misma que construye conocimientos desde la realidad, problematiza la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como una fuente de reflexión permanente.

2.15.4. Modelo Pedagógico Histórico Cultural

Los modelos pedagógicos a pesar de los cambios se apoyan unas de otras al igual que las teorías pedagógicas, aparecen en algunos modelos más y en otros menos, pero están ahí. El modelo pedagógico histórico tiene su origen en las luchas sociales, cuando éstas piden a gritos ser incluidos en las decisiones políticas de los gobiernos de turno, esta demanda histórica se aprecia en el país así como en países de América Latina y el mundo. “Los objetivos que

plantea, la educación se ocupe de formar a personas pensantes, críticos y creativos” (Barral,1994:73). ya que los modelos tradicionales moldearon a ser sumisos, obedientes, irreflexivos y acríticos. En nuestro país la Reforma Educativa entre sus objetivos propuso la construcción de procesos de aprendizaje con la mediación de los maestros, a partir de la realidad concreta.

En el país este modelo ha sido parte de la Reforma Educativa porque el hecho de formar al alumno en un contexto histórico social basada en sus necesidades ha desarrollado oportunidades de participación en la construcción de procesos de aprendizaje significativos. Se relaciona con la corriente pedagógica contemporánea reproductora constructivista, aunque algunos pedagogos relacionan la reforma educativa con la escuela crítica.

La presencia del modelo pedagógico histórico social en la aplicación de la Reforma Educativa ha intentado generar en los maestros el cambio de actitud frente a nuevas formas de enseñar, y de aprender, el trabajo en aula requiere estrategias metodológicas de mayor participación en la construcción del conocimiento. Rompe en el trabajo del maestro la verticalidad en sus acciones pedagógicas y pasa a ser más democrático para comprender las dificultades y problemas de aprendizaje en los alumnos. En los hechos ésta forma de trabajo diferente por supuesto ha sido asumido por los maestros no de manera total sino parcialmente.

2.16. Contextualización General de la Educación en Bolivia

La educación en Bolivia pasa por momentos históricos, las mismas que reflejamos a continuación.

2.16.1. Antecedentes Históricos de la Educación en Bolivia

Cuando nos referimos a la educación de nuestro país, los hitos históricos toman fuerza para conocer la educación de nuestros pueblos. En las culturas originarias, la naturaleza del conocimiento es distinta de la escuela, la sabiduría no es un acto racional, sino más bien

vivencial, pasa por los sentidos y los sentimientos “ porque es altamente sensitivo, mudable, impredecible y misterioso” (Kusch,1962;citado en Callisaya, 2012)

Por su importancia señalamos que las culturas originarias “concebían la educación en las relaciones socioculturales, económicas y políticas: La educación en la vida” (Barral, 2001: 21). “Las acciones educativas en la sociedad andina se desarrollaban siguiendo las fases del desarrollo biológico y psicológico de los niños, jóvenes y adultos” (Choque, 2006:15-16), vinculadas a la producción, al trabajo comunitario y la relación del hombre con la naturaleza⁹. Este periodo histórico se circunscribe a una educación asistemática de padres a hijos de las personas mayores con una sabiduría intachable en el seno familiar, el asesoramiento de los ancianos desde su experiencia y conocimiento en la formación integral ha sido la base fundamental para la constitución del “hombre”. Esta forma de educación conocida también como espontánea se realizaba en comunidad, era igualitaria, vital e integral; por tanto “el paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado, y que existe una interdependencia entre todo y entre todos”(Huanacuni, 2010:33)

2.16.2. La Educación en el Periodo Colonial

Con la llegada del cristianismo la educación en la colonia, “es más de iniciativa privada, donde se predica la religión cristiana para transformar al indígena” (Patzí,2011:42), la educación originaria asistemática indudablemente fue orientada hacia una nueva realidad social y cultural diferente. “El colonialismo arrasó con todas las dimensiones de la vida de las culturas nativas: religioso, económico, político, educativo, social, lingüístico, etc.” (Barral, 2001:25). Es la experiencia más dramática de encuentro conflictivo y tenso a lo largo de la historia, porque desconocieron los conocimientos ancestrales, las experiencias cotidianas, la lengua y ritualidades así como las formas de organización comunitaria, “la educación tuvo un criterio de casta; el disciplinarismo se caracterizaba por el castigo a látigo” (Suárez,1963:26)

⁹ En cuanto al mundo andino, la enseñanza era la tarea pedagógica más delicada que correspondía al feje de familia y a otros que conservaban su organización propia e identidad, lo cual implicaba el proceso educativo del hombre desde su niñez hasta más allá de la adolescencia. Esta educación netamente integral abarcaba lo biológico, social y cultural. Enseñar era la acción pedagógica ejecutada por los padres de familia y los mayores en cada hogar. Es decir la primera escuela, era el hogar, donde se desarrollaban las primeras tareas educativas con los primeros seres humanos que ingresan al mundo social.

En la colonia la educación originaria que enseñaba a los niños todos aquellos conocimientos esenciales que iban a ser útiles en la vida y para la vida han sido arrasadas por la “colonización mediante un proceso de genocidio y etnocidio produciéndose la exclusión, la segregación y un racismo extremo” (Huanacuni, 2010:17). Estas formas de desconocimiento y exclusión desde lo psicológico existencial hasta lo económico, militar tuvo una característica común, dominación, dependencia y subdesarrollo, a la que el país ha sido sometido por espacio de mucho tiempo.

En ese marco, podemos señalar que la educación en la época colonial si bien fue fragmentaria, orientada hacia la metodología de la fe cristiana, tuvo efectos significativos, “ha sido la colonización de la mente, la religión jugó un rol importante en el disciplinamiento y la normalización del cuerpo” (Patzí, 2011:51), se impuso el modelo educativo occidental “basado en la lecto-escritura, accesible fundamentalmente a la población mestiza en los centros urbanos”(Callisaya, 2010:119)

2.16.3. La Educación en el Periodo Republicano

Cuando nos referimos al quehacer educativo no basta solo mencionar la educación que tuvo la clase dominante, en el periodo repúblicano ha continuado la marginación, discriminación, pongueaje y la servidumbre a las mayorías nacionales, debido a que el manejo estatal y territorial ha sido administrada por criollos, mestizos, castellano hablantes. “Los gobiernos anteriores a los liberales de principios del Siglo XX no tenían una posición política e ideológica definida, ni se interesaron seriamente por la educación de las masas indígenas sumidas en la ignorancia de sus derechos” (Choque, 2006:51)

La educación en este periodo marca historia con las escuelas clandestinas como un espacio de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales y a la expansión del latifundismo, a través de otras formas de lucha como han sido las escuelas para indígenas en las diferentes comunidades” (Claure,2010:86). Los gobiernos de turno consideraron la redención del indio, indígena, campesino, hermano, tantas otras denominaciones dadas a lo largo de la historia como importante para el progreso del país, sin perder de vista que “la educación era fundamental para

su incorporación a la civilización como fuerza física y moral” (Choque, 2006:55). La educación en la historia ha considerado momentos importantes con la política educativa liberal, por tanto se distinguen diferentes facetas a partir de la fundación de la República en 1825, “la República no mejoró la situación del indígena, sino que la hizo más dura, hasta privarlo de los más elementales derechos humanos” (Pérez, 2011:15)

El hecho histórico muestra que “la educación ha sido la principal creadora de potencialidades humanas” (Pérez, 2009: 4). El partido liberal “del gobierno de Ismael Montes (1903-1907) impulsó la Primera Reforma Educativa boliviana” (Cajías de la Vega, 2011:7). En su gobierno establece la creación de escuelas ambulantes para las comunidades indígenas, éstas cumplieron funciones sociales como: la reproducción de la vida comunitaria, y su vinculación a la escuela. Los gobiernos “anteriores a los liberales de principios del Siglo XX no tenían una posición política e ideológica sobre la Educación” (Choque, 2006: 51).

Los liberales encaminaron al pueblo hacia el progreso y la modernidad, siguiendo el modelo de Europa, por medio de una escuela homogenizadora, tradicionalista, reproductora y alienante. Buscaban a través de la educación “formar espíritus aptos para que la Nación pudiera civilizarse” (Talavera, 2011: 44).

Esta forma de educación ha desvinculado la vida armónica que tuvieron las culturas originarias despojándoles de su habitud natural. En este periodo la educación se centra en aula-escuela-maestro. “La pedagogía conservadora del conductismo, cognitivismo, y constructivismo no han dado lugar a la participación de los alumnos para que puedan reflexionar, aportar sus expectativas, experiencias, saberes y conocimientos en la construcción colectiva”(Callisaya, 2012:40)

Para someter a normas y reglas establecidas, además de mostrar una vida diferente relacionada a la modernidad, y crear espacios de adoctrinamiento y homogenización cultural, los gobiernos liberales crean Escuelas Normales Rurales con intenciones nada favorables porque detrás de toda esta figura estaba el fantasma del desclasamiento del hombre, “que para algunos intelectuales era más bien “un ascenso social y expectable; porque las Escuelas Normales serían para los

“profesores” una oportunidad para ocupar lugares de mayor prestigio en la comunidad de la cual provenían” (Lozada, 2005: 66)

2.17. Escuela Normal de Maestros y Preceptores en Sucre

Desde la fundación de la República en 1825 hasta 1909 no hubo un sistema de formación de maestros patrocinado por el Estado. La formación de maestros se inicia con la creación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores en Sucre el 6 de junio de 1909, las intenciones de esa época eran el de “organizar el sistema educativo, modernizar y desarrollar el capitalismo en nuestro país” (Barral, 2001: 28).

La política educativa de esa época tuvo una orientación e interés de clase, “formar a los futuros maestros para ser el fabricante de mentes, la antorcha de la ciencia, el guía de la juventud, el sublime arquitecto” (Domic, 2009:191), además de consolidar el Estado Republicano y fortalecer una burguesía nacional, para el control del país.

A principios del Siglo XX, se instaura el modelo liberal, bajo el gobierno de Ismael Montes, como una de las medidas urgentes y prioridad del momento era la formación de maestros, “se contrató al pedagogo belga Georges Rouma para que comandara una misión (conocida como Misión Belga), para la puesta en marcha de una Reforma Educativa general”(Andrade, 2014:103).

A falta de un proyecto educativo para la formación de maestros Rouma intenta organizar el sistema educativo nacional con recetas traídas de afuera. Esta experiencia educativa ha favorecido a la descendencia española como un privilegio, formar la personalidad criolla próxima a la personalidad europea, “decisión criticada ampliamente por Franz Tamayo en sus escritos sobre la Creación de la Pedagogía Nacional (1910). Haciendo referencia al inicio de esta experiencia educativa, desde la creación de la República, la educación fue una institución de exclusivo beneficio para la población urbana y citadina de las capitales, ciudades y pueblos, quienes conforman esta población son una minoría compuesta por mestizos y criollos, quedando excluido el grueso de la población del país.

Para Lozada (2005), la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre fue creada para ser una “Normal de élite donde concurrían jóvenes con auténtica vocación, para estudiantes de alto rendimiento en la formación secundaria que tengan amplios conocimientos, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y, ante todo una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte” (Lozada, 2005: 29), estas características eran directamente favorables para la clase criolla-mestiza y excluyentes para la gente de las comunidades.

Las consideraciones anteriormente señaladas, son muestra clara de que la primera Escuela Normal de maestros de pronto se constituía en el espacio de selección y discriminación además de control y poder por medio de la clase dominante. Los futuros maestros formados bajo el modelo educativo tradicionalista, cuyo método de enseñanza el memorístico y repetitivo hizo de los estudiantes reproductores de contenidos ajenos a la realidad boliviana, quienes más tarde se constituirían en formadores de generaciones desarrollando conocimiento con una clara imposición civilizatoria favoreciendo a los grupos de poder.

2.18. La Escuela Ayllu de Warisata (1931)

Warisata la escuela de la vida, surge con Elizardo Pérez y Avelino Siñani, en un periodo de confrontación política, ideológica, social y bajo la fortaleza del sistema del ayllu y el trabajo comunitario. Marca un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productiva-comunitaria. Una educación que rebasó los objetivos liberales cuya fundamentación estuvo orientada en la recuperación de las formas propias de la educación nuclear, “supera el tradicional enfoque formativo y teoricista para abrirse a un horizonte mayor que valora el taller de oficios, los campos de cultivo, el ayllu, etc., como “espacios formadores” por excelencia” (Pérez, 2011:106).

Warisata, bajo la trilogía “estudio, trabajo y producción”, ha vinculado las prácticas educativas del aula con el trabajo comunitario productivo, un modelo educativo participativo y de consensos, única y nuclearizada, “no ha sido para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Ha sido para instaurarles la escuela activa, plena de

luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres campos deportivos y construcciones” (Zabala, 2010:128).

La experiencia de Warisata no se inscribe como una escuela formal sino que fundamentalmente fue una escuela productiva en donde los estudiantes tenían la obligación de frecuentar un taller y el trabajo manual iba acompañado del trabajo intelectual” (Patzí, 2014:13).

Irradió su influencia por todo el país: “en 1934 los Núcleos Escolares de Caquiaviri, en La Paz y Caiza, en Potosí; en 1936, otros 16 núcleos; y en 1937 se fundó el núcleo de Llica en Potosí, heredera de Warisata con una misma estructura y orientación”. La característica principal de estos centros posteriormente dio lugar a la creación de Escuelas Normales en el área rural. La escuela “Ayllu” ya había planteado una educación integral, holística y productiva a partir de la práctica, fortaleciendo saberes y conocimientos de la región altiplánica a través de los consejos de amautas.

Las siguientes Escuelas Normales iniciaron sus actividades en esta época, además de la de Warisata a la cual se hizo referencia: “Caquiaviri en La Paz (1932), Vacas en Cochabamba (1936), Bautista Saavedra en La Paz (1938), Juan Misael Saracho en Tarija (1938), José David Berrios en Potosí (1939), Rafael Chávez Ortiz en Santa Cruz (1941) y Manuel Ascencio Villarroel en Cochabamba (1948)” (Lozada, 2005:37).

Estas escuelas surgen no solo con la intención de formar a personas, más al contrario se decía que era una alternativa para salir del sometimiento, de la servidumbre, de la injusticia, de la miseria a la que estuvieron sometidos por cientos de años por la clase dominante, “la escuela de Warisata fue el mejor ejemplo de educación socialista en el mundo. Su praxis era la pedagogía del adobe” (Rojas, 2010:30)

Warisata tuvo sus años de apogeo durante la década de los años 30 y, en cierto modo, se constituye en una experiencia reconocida a nivel nacional e internacional. En su inicio desarrolló y enfrentó problemas de consolidación, ya que sus detractores develaron que los indios letrados podían ir en contra de la clase blancoide en poder. Esta experiencia educativa

lamentablemente no ha sido valorada, ni mucho menos desarrollado en el país, más al contrario se ha dado lugar a modelos educativos que llegan con recetas de modernidad para profundizar una educación cognitivista y desarraigada.

Posterior a este hecho histórico la Revolución Nacional de 1952, propició profundos cambios, a través de medidas de sustancial importancia, que va a modificar el sistema educativo boliviano, además de la situación política, económica y social. Las condiciones objetivas y subjetivas presagiaban ese cambio estructural con la revolución del 52, un pueblo cansado de atropellos, subestimaciones, exclusiones y trabajos forzados, se levanta en busca de mejores oportunidades de una vida social y comunitaria. Estas intenciones de salir de la postración no ha modificado por completo la forma de vida social en la que están sometidas las personas, aún el poder económico traducida en la asimetría de poderes sigue concentrada en pocas manos.

2.19. Revolución de 1952 y el Código de la Educación de 1955

La Revolución de 1952, inscribe en la historia de Bolivia una faceta importante, se legitima los derechos ciudadanos de la población marginada y discriminada otorgando a los analfabetos y a las mujeres su derecho a través del voto universal, se recupera a través de la nacionalización las minas principal fuente de riqueza que pasa al Estado para su control de la economía, la Reforma Agraria (1953) que posibilita la tenencia de tierras a los campesinos y el Código de la Educación Boliviana respondió en gran medida “como un campo esencial de las transformaciones y uno de los bastiones de las propuestas políticas e ideológicas del nacionalismo revolucionario” (Cajías;2011:25). En materia educativa el Código de la Educación señala que la misma es “suprema función del Estado: universal, gratuita y obligatoria; democrática y única; una empresa colectiva, nacional, revolucionaria, anti-imperialista y anti-feudal, globalizadora, coeducativa, progresista y científica” (Villca, 2008:27)

Desde el punto de vista legal, el Código de la Educación como propuesta ha sido un avance, ya que se “estableció nuevas definiciones sobre la obligación del Estado boliviano de patrocinar y responsabilizarse por la educación, lo cual le dio a ésta un nuevo significado social” (Lozada, 2005: 42), si bien ha sido importante el Código de la Educación para consolidar la participación

de las clases sociales en la formación integral, también ha fracturado la educación fiscal única y gratuita favoreciendo a unos y perjudicando a otros a través de educación urbana y educación rural que trae consigo problemas culturales y lingüísticos hasta en nuestros días.

El Código de la Educación Boliviana en el Art. 1º referida a la educación señala: es la suprema función del Estado; es universal, gratuita y obligatoria; democrática y única; es una empresa colectiva y nacional; revolucionaria, anti-imperialista y anti-feudal; es activa, vitalista y de trabajo; globalizadora y coeducativa; progresista y científica. En el análisis que presenta Choque acerca de esta normativa manifiesta que: “el objetivo, era castellanizar y eliminar todas las características del “indio”, “para que este pudiera desaparecer y migrar a las ciudades para convertirse en mestizo y adquirir otras formas de vida, fomentar una educación urbana y elitista además de conductista y vertical” (Choque, 2006: 135).

Entre sus fines, el Código de la Educación Boliviana plantea plasmar las aspiraciones del hombre boliviano, homogenizando en una sola demanda las proyecciones de desarrollo a través de la escuela:

- Formar integralmente al hombre boliviano, estimulando el armónico desarrollo de todas sus potencialidades en función de los intereses de la colectividad.
- Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana por la buena nutrición.
- Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter.
- Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos.

Desde el punto de vista administrativo, el Código de la Educación Boliviana, legisló sobre:

- El sistema de Gobierno y de administración; el escalafón que rige la carrera del magisterio, respetando la libre sindicalización.
- Los Reglamentos para los alumnos: de evaluación escolar, del régimen escolar y disciplinario.

- Las funciones del personal administrativo. De acuerdo a las condiciones del país, dividió la educación en Urbana y Rural, lo que a lo largo del tiempo produjo divisiones y diferencias profundas en el tipo de educación que se impartía en las ciudades y en el campo.

La intencionalidad del Código de la Educación Boliviana en el marco de superar las dificultades encontradas en una sociedad diversa con necesidades y problemáticas, se inserta dentro la lógica que adoptaron los países de Latinoamérica, basadas en el desarrollismo y progreso, con una clara inclinación hacia “el colonialismo pedagógico que selecciona y descalifica a la cultura aborígen” (Barral,1994:69). Lo que se hizo es adoptar una realidad desvinculada de lo real, forzada, plagiada extranjerizante que controla el aprendizaje por medio de la memorización, haciendo de los sujetos individualistas, consumistas, lucrativos, competitivos, domesticados y adaptados al sistema. Por lo dicho, la educación asume esa responsabilidad clasista, marginadora lejos de la necesidad socio-económica del país.

Aunque algunos intelectuales e historiadores del ámbito educativo, tienen una aseveración contraria con relación a los planteamientos que se insertan en el Código de la Educación Boliviana, las políticas educativas estaban orientadas a eliminar el analfabetismo, crear las condiciones necesarias de educación básica para campesinos y grupos marginados, promover la cultura boliviana, la integración nacional y la promoción de la ciencia y la tecnología con el objetivo de contribuir al desarrollo del país. Un barniz que simplemente desahoga la impotencia del pueblo que clama una política educativa de Estado para desarrollarse individual y colectivamente. Si bien el código amplía la cobertura escolar a las mayorías nacionales, la educación continuó con su carácter “homogenizador”, sin respetar las diferencias culturales de quienes son parte del proceso educativo, la escuela y la educación en la década de los 90 tenía una clara orientación formar a hombres útiles al sistema capitalista, generando desde las escuelas la formación por competencias para el mercado informal.

El colonialismo, el capitalismo y el imperialismo depredadores de los pueblos de América hacen presencia subjetiva en las políticas educativas de los gobiernos, las transformaciones o cambios que se vienen suscitando en el país son fruto de las luchas sociales que el pueblo clama. Las reformas y contrarreformas en educación, golpes de Estado, dictaduras militares, la lucha por la

democracia, proyectos que enarbolaron acabar con el alfabetismo, los intentos de privatización de la educación, las luchas sangrientas, detención de dirigentes sindicales, movilizaciones de sectores sociales, son algunas de las facetas para la implementación de la política educativa neoliberal que a continuación presento.

2.20. Política Educativa Neoliberal Ley 1565

En la historia de nuestro país la educación ha soportado etapas muy duras con gobiernos liberales, así como con gobiernos neoliberales, ya en la década de los 90, el gobierno del MNR, impone la política económica neoliberal a través del decreto supremo 21060, además de la Ley 1565 de la Reforma Educativa centrada en una “pedagogía tradicional, clásica, que es la pedagogía de Dewey de la industrialización de fines del siglo pasado y comienzos del presente” (Perotto,1995:19), con una millonaria inversión económica. Las intenciones de fondo han sido muy precisas en el sentido de desarrollar una burguesía nacional fuerte al servicio del capitalismo y el libre mercado, “achica el Estado, por tanto el derecho y engrandece la empresa privada, por tanto el privilegio” (Barral, 2001:39)

Liquidar, es decir cerrar las esperanzas del pueblo en sus demandas social, económico, cultural incluso político no es reciente, siempre hubo intenciones de imposición de la clase dominante, como se plantea a través de la Ley 1565, la responsabilidad del Estado se reduce a la atención sólo del Nivel Primario, los Niveles Secundario y Superior quedan al margen de toda responsabilidad del Estado, por tanto camino a la privatización. En el marco de referencias algo que no debemos olvidar es la correspondencia entre las Escuelas Normales y Unidades Educativas, si bien en la década de los 80, “el sistema de Educación Superior no Universitaria, se constituía en el principal recinto para reproducir determinados métodos y enfoques, los cuales influían de modo decisivo para que se perpetuó en las escuelas y colegios, una enseñanza tradicional” (Lozada, 2005; 61), no ha dado lugar a cambios esperados.

La Reforma Educativa llega al país favoreciendo a la burguesía en poder del gobierno y desamparando a la mayoría nacional, el maestro hasta antes de la implementación de la Ley 1565 “monopolizaba la información considerándose como el hombre culto, lleno de sabiduría, con la

Reforma Educativa, el maestro deja de ser el actor que impone la disciplina y pasa a ser un monitor del proceso de disciplinamiento” (Patzí, 2011:144)

El neoliberalismo como una agencia del capitalismo en el país, pone en práctica sus intenciones destructivas, impone la Ley 1565 de la Reforma Educativa como una opción para mejorar la calidad educativa, en el fondo la idea privatizadora de la educación a través del modelo educativo de dominación estuvo presente. Esta Ley educativa reconoce el importantísimo rol de los maestros, pero en función de la importancia del educando y no en función del maestro mismo” (Ipiña, 1996,149), otorga al maestro/a un papel de investigador/a y facilitador/a del aprendizaje, definiendo el rol, como actividad de apoyo al proceso de aprendizaje.

2.21. La Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez

El 20 de diciembre del 2010, Evo Morales Ayma presidente del Estado Plurinacional de Bolivia decreta la implementación de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, una Ley que recoge las demandas de los sectores populares y orienta el desarrollo social, económico, cultural, lingüístico, para “vivir bien”. La formación humanística ha sido un obstáculo para generar el aparato productivo y económico en el país, “la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea de que la educación de una vez se encargue de formar jóvenes en oficios, productores tanto en bienes materiales, culturales y de servicio” (Patzí, 2014:31)

Esta Ley educativa plantea transformar al sujeto desde las escuelas, formar integralmente teniendo en las aulas a maestros activos, creativos y reflexivos, “que se preocupen por problemas sociales y políticos de la comunidad, y cambien el modo de pensar y cambien a través del tiempo la realidad en las escuelas” (Lopes, 2012: 157)

La Ley 070, observa a la escuela como la instancia encargada de viabilizar los problemas del país, comprometiendo a los maestros formación permanente y renovada de acuerdo a los principios que presenta el modelo educativo sociocomunitario productivo. Para que los maestros se apropien de la Ley educativa se implementa el Programa de Formación

Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), pensado que esta sería la opción para desmontar el colonialismo interno imperante en el país y que la escuela concretice el currículum del modelo educativo problematizador.

El cambio en educación no es sólo con las buenas intenciones, si el maestro no cambia de actitud, no piensa diferente, no actúa diferente, no enseña diferente, no evalúa diferente, entonces no hemos avanzado, por tanto el modelo habría fracasado muy tempranamente. Lo que se espera de los maestros Licenciados, es que “si la formación y capacitación docente no modifican de manera significativa las prácticas en las aulas, creo que debemos plantearnos la necesidad de llevar a cabo una serie de revisión crítica de lo que hacemos como perfeccionamiento docente”(Ander-Egg, 2004:33)

Ya en otra época del tiempo, la Ley 070 se apoya en lo pedagógico en la experiencia histórica de Warisata, en la pedagogía crítica de Paulo Freire, así como en el constructivismo, plantea el cambio de actitud de los maestros, además del compromiso con la educación, y consigo mismo, ya que en su práctica pedagógica necesitan aplicar cambios referidos al manejo didáctico, metodológico y tecnológico, así como el trabajo interdisciplinar por campos y áreas que permita complementariedad de las partes hacia un todo.

Cuadro N° 3

**ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR
EDUCACIÓN REGULAR**

Nº	NIVELES DE FORMACIÓN	DURACIÓN	COMPETENCIAS	PERFIL
1.-	Educación Inicial en Familia Comunitaria	0 - 5 años	Se desarrollan aptitudes motrices, actitudes afectivas, artísticas, simbólicas, espacios temporales y se prepara para el siguiente nivel de formación.	
2.-	Educación Primaria Comunitaria Vocacional	6 - 13 años	Los conocimientos y la formación cualitativa es de carácter comunal, regional y nacional que permite formar al ser humano en el trabajo, la cultura, el medio ambiente, la naturaleza, el planeta y cosmos. Dos últimos años, comprende el desarrollo y descubrimiento de las capacidades y aptitudes vocacionales en relación al nivel de educación productiva.	
3.-	Educación Primaria Comunitaria Productiva	14 - 17 años	Los dos primeros años brindará una formación equilibrada integral teórica y práctica, científica, humanística, teórica. Tecnológica, ética, artística, educación física, deportiva. Dos últimos años de formación vocacional estará orientada a obtener un oficio. Ciencias productivas tecnológicas. Ciencias humanísticas. Ciencias médicas y Ciencias artísticas, físicas y deportivas.	Manejo oral y escrito de una lengua originaria. Manejo oral y escrito del castellano. Manejo oral y escrito de una lengua extranjera.
SERÁ INTERCULTURAL				
Con el fin de cerrar la brecha entre educación Urbana y Rural se construirán internados, tele centros en Núcleos Educativos rurales y barrios marginales de las ciudades.				

2.22. Formación Complementaria Universitaria de los Maestros en el Marco de la Ley 1565 de la Reforma Educativa

En Bolivia, al igual que en los países Latinoamericanos, hacia fines de la década de 1980 y principios de los '90, se extendió la preocupación por la calidad de la educación junto con la necesidad de impulsar la formación del capital humano para el desarrollo económico. Nuestro país entra a un escenario de cambios acelerados de acuerdo a los efectos que genera la globalización o la mundialización que se ha venido aplicando a países considerados de tercer mundo, en ese marco existen problemas que inquietan a los gobiernos de turno y particularmente a los maestros acerca de las formas de intervención pedagógica en las aulas, “educar para la convivencia en una sociedad pluralista y multicultural, no sólo es asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y el derecho a singularizarse, es también educar para la ciudadanía y la democracia” (Ander-Egg;2004:71)

En países donde se gestan modelos, teorías, paradigmas consideradas válidas, para otras realidades quizá no tendría la misma significancia, sin embargo se adaptan estas nuevas formas de hacer educación, además no habría razón para que los maestros complementen estudios Universitarios si la escuela y las Escuelas Normales de formación inicial formen de acuerdo al tipo de hombre que necesita el país.

Frente a estas necesidades urgentes en Bolivia, el MNR en función de gobierno plantea cambios estructurales en el país como si no hubiera alternativas para salir de la crisis que se desata por la influencia del mundo exterior: reducir el déficit fiscal, establecer un tipo de cambio flexible, resultado de una combinación de flotación y mini devaluaciones, congelar precios de los productos, congelar salarios, reestructurar las empresas públicas, entre otros.

A nivel económico se impone o se pretende imponer “la economía liberal de mercado, esto implica la transnacionalización de la economía, la privatización, y el desmantelamiento de las empresas estatales” (Barral, 2001:55), lo que ocurre detrás de nuestras fronteras, se aplica en el país como alternativa de solución a los problemas internos.

En lo político se impone la democracia liberal representativa, se aplican leyes que permiten cambios estructurales, se busca la flexibilización laboral en contra de los trabajadores. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1990 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad de la economía nacional. La educación en correspondencia al modelo económico, busca lo que se viene a llamar “transformaciones institucionales y curriculares en el sistema escolar para adecuar la educación a las necesidades sociales y personales de las nuevas generaciones” (Talavera, 2011:17)

Como alternativa de búsqueda de posibles soluciones a los problemas internos, influidos por los problemas externos, Bolivia encara la Reforma de su sistema educativo como remarcamos anteriormente en el marco del desarrollo humano sostenible, lo que significa que el país encuentre una salida a la crisis desatada, priorizando el desarrollo del hombre en aspectos social, económico, político y cultural.

Social y políticamente en el país se busca la participación popular para la construcción de una sociedad de paz, fraternidad y justicia, debido a las interrupciones que hubo en la democracia boliviana y los problemas que trajo la colonización. La dimensión económica y cultural, impone a que el desarrollo humano se construya en el respeto a la naturaleza y al medio ambiente, para asegurar la supervivencia de las generaciones, cuando antes el respeto a la Madre Tierra no era prioridad para quienes proponen cambios en el país.

Finalmente, se plantea que el desarrollo humano tiene como objetivo la transformación de la realidad hacia el logro de una vida más humana que permita seguridad alimentaria, seguridad ciudadana y el cuidado a la Madre Tierra. El gobierno neoliberal del MNR, en su momento y junto a sus aliados, establecen políticas de cambio traducidos en acciones, a partir de la escuela y los centros de formación de maestros, señalando que “los propósitos de formación de maestros deberían contribuir a desarrollar profesionales de alto nivel, no técnicos, no burócratas, no funcionarios, sino profesionales con capacidad de juicio crítico, con las competencias para educar” (Vadillo y Klingler, 2005:24)

2.22.1. La Experiencia Universitaria en la Formación de Maestros en Ejercicio

El neoliberalismo, mediante la aplicación de políticas educativas de los años 80, ha puesto en práctica la privatización de la enseñanza, somete a las leyes del mercado, a la oferta y demanda, a la competencia, a la descentralización y a las normas y reglas del capitalismo y la globalización, que en términos de resultados sólo ha desarrollado y potenciado el hegemonismo social y cultural de la clase dominante, ahondando pobreza y discriminación en las clases sociales denominadas pobres.

La formación inicial de los maestros cuestionada en su momento por la Reforma Educativa ha dado pie a innumerables análisis, discusiones y críticas que permiten revisar primero la formación inicial de los maestros en las Escuelas Normales ahora Escuelas Superiores de Formación de maestros y la gestión pedagógica de los mismos en las aulas de las Unidades Educativas. Tanto la formación de maestros como la gestión pedagógica merecen una atención desde puntos de vista social, económico, cultural, lingüístico y político por la que atraviesa nuestro país. Para superar las disyuntivas encontradas en educación, el gobierno de Sánchez de Lozada presenta:

La Ley N° 1565, de 7 de julio de 1994, Ley de Reforma Educativa, por autorización del Congreso Nacional

Decreta:

Artículo Único:

Modifícase el Código de la Educación boliviana, en sus cinco títulos, sesenta y tres Capítulos y trescientos veintinueve Artículos.

El Capítulo VI, referido al Nivel Superior, Artículo 16° señala: “El personal docente de los Niveles Preescolar, Primario y Secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades. Los egresados de los Institutos Normales Superiores con Título de Maestro en Provisión Nacional podrán acceder a los estudios de Licenciatura en las Universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos. La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico Superior a

los egresados de las Escuelas Normales, con título en Provisión Nacional, que deseen continuar sus estudios de Licenciatura, previa acreditación de sus conocimientos, experiencia y aprendizaje especiales por el organismo competente.

2.22.2. La Universidad Mayor de San Andrés en la Formación Complementaria de los Maestros

La Ley de Reforma Educativa de 1994, apertura espacios de formación complementaria para los maestros de educación Urbana y Rural de los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria en las Universidades Públicas y Privadas, esta Ley estimuló por tanto a éstas instituciones ofertar a los maestros en ejercicio cursos complementarios para que obtuvieran el título referido y poder mejorar sus prácticas pedagógicas en las aulas de las Unidades Educativas. El programa cuestiona la labor del maestro a partir de su formación inicial en las Escuelas Normales, debido a que las tradicionales formas de enseñar consideradas obsoletas no eran las adecuadas en la formación de recursos humanos que el país necesita para afrontar una etapa diferente, es más la escuela considerada reproductora y disciplinar no habría aportado a la formación integral a partir de la diversidad cultural y lingüística del país, por tanto la formación monocultural, y monolingüe de los maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje genera en los alumnos la aceptación de lo ajeno.

Con la intención de mejorar la práctica educativa de los maestros, así como elevar el nivel de calidad educativa, además de cumplir con la Ley de Reforma Educativa, el gobierno del MNR a través del Ministerio de Educación presenta de manera oficial el programa de formación complementaria para todos los maestros del sistema educativo nacional. Posteriormente las Universidades Públicas del país convocan al magisterio nacional para complementar la formación académica Universitaria, en La Paz se tuvo esta experiencia con la Universidad Mayor de San Andrés bajo Resolución Universitaria 14/95 convoca a los profesores de Nivel Primaria, Secundaria y a profesores rurales, a inscribirse al programa denominado “Plan Magisterio” para continuar estudios complementarios y lograr el grado académico de Licenciatura en Educación.

Los maestros del Nivel Secundario se inscriben para continuar estudios de Licenciatura en la Universidad Mayor de San Andrés a las siguientes carreras: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Informática, Filosofía, Historia, Lingüística e idiomas, Literatura y Psicología. Los maestros de Nivel Primario que así deseen continuar estudios de licenciatura en la Universidad, también se inscriben a la Carrera de Ciencias de la Educación, quienes a la conclusión del pensum académico concluido optan el título de Licenciado en educación con mención Educación Primaria o en educación Inicial. En el proyecto “Plan Magisterio”¹⁰, además se inscriben los maestros rurales para optar al título de Licenciado en educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe.

La carrera de Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades bajo la Resolución Universitaria convalida a los maestros normalistas de secundaria, primaria y rurales dos años en la mención señalada y a la conclusión del pensum académico otorgar el título de Licenciado en la especialidad elegida.

Para legalizar la inscripción los maestros postulantes a la Universidad Mayor de San Andrés cumplen con la presentación de una serie de documentos como: fotocopia legalizada por la Secretaría de Educación del título de maestro normalista en provisión nacional, presentación de la fotocopia legalizada por la Universidad de San Andrés del título de bachiller, memorial dirigido al Rector de la UMSA solicitando su inscripción y la posterior entrega al departamento de gestiones. Cumplidos los requisitos, los maestros con la autorización del departamento de gestiones llegan a matricularse en la Universidad y su posterior inscripción en la carrera correspondiente.

La oferta de estudios de Licenciatura en la Universidad Mayor de San Andrés, tuvo un periodo de gestación que involucró no solo a la Universidad Mayor de San Andrés, sino al Sistema

¹⁰Programa de Licenciatura para maestras y maestros, quienes complementan sus estudios de formación inicial realizada en las Escuelas Normales, ahora Escuelas Superiores de Formación de Maestros en las Universidades Públicas y Privadas, de acuerdo a las exigencias de la Ley 1565.

de la Universidad Boliviana, mediante tratamiento en los órganos de nivel académico como es la Reunión Académica Nacional y otros como se explica en el siguiente Cuadro.

Cuadro N° 4

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS NORMALISTAS

INSTRUMENTOS	FECHA	PRINCIPAL CONTENIDO RESOLUTIVO
RES. HCU 14/95	31/01/1995	Se convalida materias equivalentes a dos años en los planes de siete de las ocho carreras de la Facultad de Humanidades (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información, Filosofía, Historia, Lingüística e Idiomas, Psicología y Literatura) a los profesores normalistas de secundaria.
		Se decide otorgar la Licenciatura en Educación mención Educación Primaria Educación Inicial a los profesores normalistas de Primaria
		Se decide otorgar la Licenciatura en Educación mención Educación Intercultural Bilingüe a los maestros interesados en continuar estudios durante tres años.
RES. 3 I – VIII UTO	26/10/1996	Aprueba la creación de cursos especiales de Licenciatura para maestros normalistas en el Sistema de las Universidades Públicas
RES.HCU 90/96	26/06/1996	Se declara al Plan Magisterio como Curso de Régimen Especial y Experimental
		Se dispone que no pueden participar en procesos eleccionarios
RES HCU 148/96	16/10/1996	Se encomienda al CEPIES la administración del Plan Magisterio

Fuente: Elaboración Propia

El Plan Magisterio como programa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA, no permaneció ni un año bajo su dependencia, pasando desde octubre de 1996 al Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, unidad de postgrado, dependiente del Vicerrectorado. La principal razón de esta decisión en la UMSA no fue académica, sino simplemente política, porque los maestros aproximadamente en número de 1800, en ejercicio del cogobierno, podían elegir Centro de Estudiantes, Jefatura de Carrera e influir en la elección del Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Pese al rechazo de parte de las organizaciones estudiantiles y de sectores de docentes de la Universidad, el Plan continuó dando lugar a que los maestros ingresen a la Universidad cumpliendo todos los pormenores exigidos por las instancias correspondientes.

En todo ese tiempo las clases eran semi presenciales, los días viernes a partir de las 18:00 horas hasta 21:30 y los días sábados a partir de las 7:30 a 18:00 horas, el primer año pasan clases en aulas prestadas, hasta que el último año pasan en las aulas de la Universidad Mayor de San Andrés. Este tipo de desfases ha ocasionado rupturas momentáneas por afanes de no aceptación por parte de estudiantes maestros Universitarios inscritos en el sistema regular, como señalamos anteriormente. Con relación a las materias por semestres, éstas estaban organizadas de acuerdo a las menciones como: Administración Educativa, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Primaria. Como referente presentamos las materias de la Licenciatura en Educación Mención Educación Intercultural Bilingüe.

Cuadro N° 5

MATERIAS DEL PENSUM ACADÉMICO DEL “PLAN MAGISTERIO”

Gestión	Sigla	Materia
1996	EIB100	Práctica docente Intercultural Bilingüe
1996	EIB110	Teorías del aprendizaje
1996	EIB120	Sociología del aula
1996	EIB130	Corrientes de la didáctica
1996	EIB140	Metodología del trabajo intelectual
1996	EIB150	Taller de lengua aymara I
1996	EIB200	Lengua, cultura y sociedad
1996	EIB210	Políticas y proyectos educativos en EIB
1996	EIB220	Teorías filosóficas de la educación
1996	EIB230	Tendencias de la Investigación educativa
1996	EIB240	Taller de lengua aymara II
1996	EIB250	Sociedad Intercultural y Currículum
1997	EIB300	Evaluación y Práctica Social
1997	EIB310	Organización de Instituciones Educativas
1997	EIB320	Teoría Curricular y Planes de Estudio

1997	EIB330	Análisis de Resultados de la Investigación
1997	EIB340	Taller de Lengua Castellana
1997	EIB350	Aprendizaje y Enseñanza de L1 y L2
1997	EIB400	Comunicación Educativa
1997	EIB410	Grupos de Aprendizaje
1997	EIB420	Elaboración y dosificación de programas
1997	EIB430	Elaboración de Proyectos de Investigación
1997	EIB440	Taller de Investigación
1997	EIB450	Formación Docentes EIB
1998	EIB500	Elaboración de Material Didáctico EIB
1998	EIB510	Laboratorio de micro enseñanza
1998	EIB520	Pedagogía y Proyectos Educativos
1998	EIB530	Seminario de Tesis I
1998	EIB540	Taller de computación
1998	EIB550	Seminario de Tesis II
1998	EIB600	Seminario de Administración Educativa

Fuente: Elaboración propia

Las materias referidas tienen relación hacia una Educación Intercultural Bilingüe, que la Reforma Educativa prioriza en función del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, que en algún momento habría sido rechazado su inclusión por los mismos maestros señalando que lo Intercultural sería sólo para el área rural y no para el área urbana, porque sencillamente hablar de esta cuestión favorecía más a la clase dominada (aymaras y quechuas).

En el análisis se llega a la conclusión de que en el pñsum académico del Plan Magisterio no existe innovación pedagógica para mejorar la práctica pedagógica de los maestros. Existe un gran vacío de materias que apoyen a los Licenciados en Educación Mención Intercultural Bilingüe¹¹, para la toma de conciencia y poder comprender la diversidad cultural que aún trae problemas de discriminación y marginación en diferentes espacios.

Este Plan, ha generado al interior de la Universidad susceptibilidades de rechazo, y de no aceptación de los propios maestros considerados como alumnos regulares, además de conflictos generacionales a partir de la formación inicial de los maestros.

¹¹Proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal tiene por objetivo que los educando mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura.

Bajo la administración de CEPIES, se consolidan los planes de estudio en medio de interrupciones hasta que muchos maestros optaron en seguir estudios en otras Universidades privadas y concluir con la Licenciatura.

Como resultado de este programa se logró la titulación de aproximadamente 600 Licenciados mediante las modalidades de graduación: Exámenes de Grado y Trabajo Dirigido. Esta formación en la Universidad de referencia y en otras Universidades Privadas no refleja en los maestros cambios sustanciales en la práctica pedagógica como para un desarrollo humano integral que plantea la Reforma Educativa en su momento, es más la repetición de ideales utópicos hace presencia en una coyuntura que se aferra cumplir los encargos de los organismos Internacionales.

Más que la mejora en los maestros con relación a la calidad educativa, otras han sido las intenciones de la implementación de la Ley, porque en Bolivia no se habría resuelto el problema de la pobreza y la discriminación, y que la escuela era la instancia para superar problemas estructurales bajo la responsabilidad y compromiso de los maestros desde las aulas de las Unidades Educativas. Esta tarea de formación complementaria tuvo matices políticos, sofocar a la dirigencia magisteril, así como a los maestros por la aguda crisis que se venía desatando por la crisis económica, ya que el gremio docente era uno de los más desfavorecidos por los magros salarios que percibían a cambio de un trabajo por demás sacrificado.

2.22.3. Universidades Privadas en Bolivia para consolidar el Libre Mercado

Las Reformas a la educación superior se han dado a partir de los años '70, “desde esa época se ha promovido la privatización Universitaria con notables rasgos de diferenciación y especialización” (Domic, 2009:123). En el país las Universidades Privadas a partir de la aprobación de la Ley 1565 de Reforma Educativa y a través de programas de formación complementaria para maestros, (Programa de Desarrollo Profesional para Maestros-Bienio) caso Universidad Salesiana, “se constituyen en casas superiores de estudio de carácter privado, cuyo control, supervisión, seguimiento y adopción de decisiones respecto a su autorización de apertura, funcionamiento académico e institucional está sujeta a la tuición del Ministerio de

Educación por las facultades otorgadas constitucionalmente de acuerdo al Art. 77º y Art. 107º del D.S. N° 29894/09.

Cuadro N° 6
UNIVERSIDADES PRIVADAS DE BOLIVIA

Nº	UNIVERSIDADES	SEDE CENTRAL	FECHA DE CREACIÓN
1.-	Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia	La Paz	D.S. N° 1017
2.-	Universidad Nacional del Oriente	Santa Cruz	D.S. N° 1077
3.-	Universidad Privada del Chaco	Yacuiba Tarija	R.S. N° 324
3.-	Universidad de Los Andes	La Paz	D.S. N° 1059
4.-	Universidad Central	Cochabamba	D.S. N° 1064
5.-	Universidad Cristiana Boliviana	Santa Cruz	22/12/1992
6.-	Universidad de la Amazonía Boliviana	Beni Riberalta	D.S. N° 10
7.-	Universidad Privada Indígena Tawantinsuyu Aylla-Uta	Laja La Paz	R.M. N° 23
8.-	Universidad Privada del Valle	Cochabamba	D.S. N° 23257
9.-	Universidad Privada de Oruro	Oruro	R. M. N° 95
10.-	Universidad Técnica Privada Cosmos	Cochabamba	D.S. N° 1061
11.-	Universidad Latinoamericana	Cochabamba	D.S. N° 1062
12.-	Universidad de la Cordillera	La Paz	R.S. N° 351
13.-	Universidad Evangélica Boliviana	Santa Cruz	D.S. N° 1082
14.-	Universidad La Salle	La Paz	D.S. N° 1079
15.-	Universidad Loyola	La Paz	D.S. N° 1074
16.-	Universidad Privada Boliviana	Cochabamba	D.S. N° 1060
17.-	Universidad Nur	Santa Cruz	D.S. N° 20441
18.-	Universidad Nacional Ecológica	Santa Cruz	D.S. N° 1063
19.-	Universidad Bethesda	Santa Cruz	R.S. N° 300
20.-	Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra	Santa Cruz	D.S. N° 23157
21.-	Universidad Privada Abierta Latinoamericana	Cochabamba	D.S. N° 1085
22.-	Universidad Unión Bolivariana	El Alto	D.S. N° 1065
23.-	Universidad Privada Cumbre	Santa Cruz	D.S. N° 1084
24.-	Universidad Adventista de Bolivia	Cochabamba	R.S. N° 104
25.-	Universidad Privada Domingo Savio	Santa Cruz	D.S. N° 10
26.-	Universidad Privada de Ciencias Administrativas y Tecnológicas	Cochabamba	D.S. N° 1081
27.-	Universidad Privada Franz Tamayo	La Paz	D.S. N° 1069
28.-	Universidad San Francisco de Asís	La Paz	D.S. N° 1068
29.-	Universidad Unidad	Sucre	D.S. N° 1080
30.-	Universidad Real	La Paz	R.M. N° 35
31.-	Universidad Salesiana de Bolivia	La Paz	D.S. N° 1066
32.-	Universidad de Aquino Bolivia	La Paz	D.S. N° 1076
33.-	Universidad Tecnológica Boliviana	La Paz	D.S. N° 1072
34.-	Universidad Simón I. Patiño	Cochabamba	D.S. N° 1075
35.-	Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz	Santa Cruz	D.S. N° 1070
36.-	Universidad Cefi Saint Paul	La Paz	D.S. N° 1067
37.-	Universidad Nuestra Señora de La Paz	La Paz	D.S. N° 1073
38.-	Universidad Boliviana de Informática	La Paz	R.S. N° 213
UNIVERSIDADES ADSCRITAS AL CEUB			
39.-	Universidad Católica Boliviana “San Pablo”	La Paz	Creación 14/05/1966
40.-	Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio de Sucre”	La Paz	Creación 26/10/1950
41.-	Universidad Andina “Simón Bolívar”	Sucre	Creación dic. 1984

Fuente: Elaboración Propia Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia 2012

En el cuadro correspondiente, las Universidades Privadas de Bolivia, son más en número que las Universidades Públicas dependientes del Estado. Muchas de estas Universidades abren sus puertas a maestros normalistas cumpliendo la Ley 1565 de Reforma Educativa. Más adelante, en resultados, detallamos el porqué de la importancia de la Universidad Salesiana de Bolivia.

2.22.3.1 Universidad Salesiana de Bolivia y la Formación de Maestros

La Universidad Salesiana de Bolivia, se constituye a partir de la implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa como una alternativa de Educación Superior, en el marco de fortalecer la profesión permanente de los maestros, ofrece un desarrollo académico integral humano-cristiano, teniendo como objetivo la misión de San Juan Bosco aplicada a la Educación Superior: “Formar Profesionales competentes que sean buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Esta casa superior oferta formación en los grados académicos de Técnico Superior, Licenciatura y Maestría. Además viene trabajando en programas complementarios aprobados por el Ministerio de Educación a estudiantes provenientes de Institutos Superiores no Universitarios, así como a estudiantes provenientes de Institutos Superiores de Maestros Normalistas, según lo establecido en el Art. 16 de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, que a la letra señala: Los egresados de los Institutos Normales Superiores con título de maestro en Provisión Nacional, podrán acceder a los estudios de Licenciatura en las Universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos, “que hayan proliferado las Universidades Privadas encargadas de la formación docente, no implicó mejorar las condiciones de dicha formación” (Domic, 2009:124)

2.22.3.2 Planes y Programas de Formación para Maestros

El programa de Desarrollo Profesional para Maestros-Bienio, se presenta como una alternativa para los maestros que cumplen trabajo docente en las Unidades Educativas, otorgando a los mismos facilidades de estudio con horarios de fines de semana. El programa organizado en ocho trimestres de dos años contempla materias pedagógicas, así como referidas a la religión católica y desarrollo de valores humanos. Por tener características definidas a través de la Iglesia Católica, los maestros cumplen una serie de actividades pastorales y apoyo social a las

comunidades. Los planes y programas diseñados para la formación complementaria presentan una carga pedagógica que no se acomoda a la verdadera transformación por la que atraviesa el sistema educativo nacional. No existe un módulo que refleje los cambios que se manifiestan en la educación actual a través del modelo sociocomunitario productivo, lo que hace ver que esta Universidad aún tiene su mirada en la formación por competencias.

2.22.3.3 Maestros del Programa Bienio

Los maestros del programa “Bienio” con grado académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación, más que fomentar un trabajo de apoyo a las necesidades continúan con las formas tradicionales de enseñanza, la pizarra, grupos de trabajo, lecturas individuales y grupales, son algunas características que se observan en los “dossier” que presentan a las instancias de la Universidad como documento de trabajo, en una mirada rápida a las mismas observamos y corroboramos a través de maestros quienes se han formado en las aulas de esta Universidad el predominio de contenidos de formación general, indicaciones de trabajo en aula, actividades o ejercicios individuales, la forma tradicional de evaluación mediante batería de pruebas, actividades que de manera obligatoria deben realizar los maestros y una basta bibliografía de referencia para consultas y averiguaciones posteriores.

Las tradicionales formas de enseñanza y aprendizaje hacen presencia en la Universidad Salesiana, el docentecentrismo no deja de ser importante cuando en la actualidad existen variadas formas para formar a los maestros. Los maestros no sólo de las Universidades, sino también de las Escuelas Normales, Institutos Técnicos y Unidades Educativas demuestran haber sido capacitados y actualizados, dejando de lado el ser conservadores en sus enseñanzas.

2.22.3.4 Los Contenidos Organizados en Dossier como Documentos de Trabajo

Los contenidos tienen una tendencia teórica muy bien marcada en función a las necesidades de los participantes, no es novedad observar contenidos referidos al desarrollo curricular, planificación educativa, orientaciones pedagógicas contemporáneas, didáctica general entre otras. Más que contenidos nuevos que podrían ser útiles al maestro en su aplicación en aula,

son un cúmulo de Unidades organizadas en módulos que en su formación inicial en las Escuelas Normales han sido ya abordados, por tanto no existe algo nuevo que podría generar acción al interior del aula en el trabajo del maestro. La falta de estrategias metodológicas innovadoras, el trabajar en talleres con los estudiantes a partir de las necesidades y problemas, formas de evaluación cualitativa, contenidos a partir de las problemáticas entre otros, aún siguen ausentes en la formación complementaria de los maestros. Existe una forma de encasillar al maestro presentando los contenidos ya definidos con anterioridad, las Universidades Privadas siguen pensando que al maestro hay que seguir nutriendo con contenidos del pasado que a la final sólo sirve como un repaso sobre lo que ya saben y conocen los maestros.

2.23. Formación Profesional de los Maestros en otras Instituciones

Una de las instituciones pioneras en la atención de maestras/os en servicio, es la UNEFCO (antes INFOPER y en sus orígenes ISER), que desde Tarija y con presencia nacional, “ha liderado procesos de formación de formadores, educación a distancia, capacitaciones a Directores de Unidades Educativas e itinerarios formativos, dejando en procesos paralelos y posteriores, una huella caracterizada por el alto nivel técnico y el claro compromiso social” (Ministerio de Educación, 2013:9)

Es importante enfatizar que el Ex ISER, Ex INFOPER, actualmente UNEFCO, dependiente del Ministerio de Educación es una de las pocas instituciones que cuenta con su sede nacional en la ciudad de Tarija, que desde su inicio tuvo como misión fundamental el brindar sus servicios a la educación boliviana, a través de la formación continua de maestros.

Entre las actividades desarrolladas en la formación de maestros están: Los cursos de administración educativa, en sus 4 versiones capacitando en temas de Dirección, Planificación, Investigación, Estadística, Evaluación y Educación Bilingüe. Cursos para profesores del Ciclo Medio Rural en las especialidades de Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales. Curso de Desarrollo Comunitario, basado en el aprovechamiento racional de los recursos naturales y en la práctica de valores morales. Plan de Licenciatura en Administración

Educativa PLAE UAJMS-ISER. Capacitación a tutores de servicio educativo boliviano a distancia SEBAD, esta instancia abocada a la formación de maestros interinos y a la actualización de docentes normalistas en Pedagogía, Práctica Docente y Sociopolítica.

Entre otros programas de formación y capacitación docente a la que asisten los maestros están referidas a “Evaluación de los aprendizajes en el programa de transformación-carpentas de seguimiento”, “Cultura y clima organizacional: liderazgo, trabajo colaborativo y escuelas que aprenden”, Sistematización de experiencias educativas innovadoras”, “Gestión educativa”, “Jornadas sobre valores democráticos, normas y procedimientos electorales”. Así como el apoyo al programa de profesionalización de maestros interinos-PPMI, Programa de mejoramiento de la calidad de la educación-PROMECA, entre otros.

Como una muestra de apoyo permanente a los maestros en su formación UNEFCO, apoya con cuadernos elaborados con temáticas referidas a las normas constitucionales, ofimática básica para maestros, generando en ellos capacitación en función al avance de la ciencia y la tecnología. Los maestros con criterios y actitudes diferenciadas reciben formación continua para responder a las demandas y necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez cambiante. Esta institución atiende a los maestros en actual ejercicio docente con programas complementarios en Lengua Aymara, cumpliendo las recomendaciones gubernamentales para que los maestros en la gestión pedagógica puedan aplicar en la comunicación con los alumnos, padres de familia y autoridades.

2.24. Condiciones Socioeconómico-Culturales de los Maestros Licenciados

La investigación realizada por M. Lopes (2012) acerca de los futuros maestros y el cambio social en Bolivia, se manifiesta que “la mayoría de los estudiantes ingresan a la profesión docente debido a motivaciones económicas (entre ellas, el trabajo seguro, un modo de salir de la pobreza, estudio más corto y fácil, tener status en una comunidad), solo una minoría lo hace por razones pedagógico-vocacionales o sociopolíticas (mejorar la calidad de la educación o cambiar la sociedad)” (Lopez, 2012: 223).

Esta realidad de tener un sueldo fijo, trabajar en más de dos instituciones, dedicarse a otras actividades que generen ingreso económico, entre otros hace que la vocación de servicio quede nula, dando paso a maestros por empleo seguro.

La situación socioeconómica de los maestros, de acuerdo a la información recogida por medio del instrumento como es la boleta de encuesta, revela que los ingresos por la docencia constituyen el principal sustento familiar, complementada con otras actividades como el comercio informal, artesanía, peluquería, chofer, músico y técnico. En el caso de los maestros de la ciudad de El Alto, ellos provienen de la familia de agricultores, trabajadores asalariados, obreros, empleados y comerciantes, en un 36.4% señalan que en su familia el hermano es maestro, así como el tío, o los padres, se consideran en un 89.9 % de la clase social media siendo su situación económica con relación a otros profesionales regular. En su mayoría ambos en la familia son maestros, pocos tienen como esposa a mujeres que se dedican al comercio informal, cuyo origen social es campesino debido a que sus padres son de este origen social, algunos se consideran ciudadanos y viven en la ciudad de El Alto.

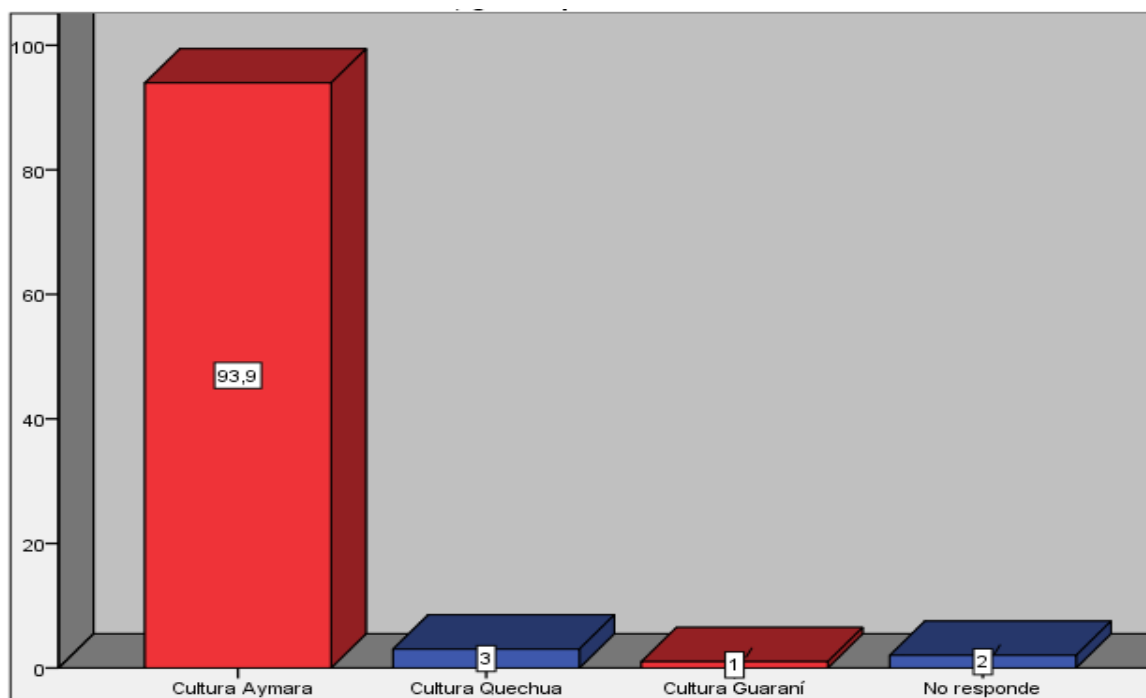
2.25. Autoidentificación Cultural y Lingüística de los Maestros

Los maestros quienes trabajan en las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto, culturalmente se autoidentifican con la cultura aymara de acuerdo a los resultados que obtuvimos en las encuestas, sin embargo su participación en la escuela no refleja lo que ellos saben y conocen, es escasa el conocimiento con relación al aspecto cultural y lingüístico, produciéndose una ruptura cultural por estar en contacto con la cultura moderna y citadina, en algunos casos escondiendo su identidad cultural frente al otro. Y con relación a la lengua, los maestros en un 63.64% manifiestan tener como lengua materna a la lengua aymara, su aplicación no se observa en la comunicación con los alumnos al interior del aula siendo predominante la lengua castellana quedando marginada y mutilada la lengua aymara en el caso de la ciudad de El Alto, por tanto el proceso de enseñanza aprendizaje se da en un ambiente monocultural y monolingüe. Aunque algunos maestros hacen el esfuerzo de dar uso a la lengua aymara en conversaciones informales que sostienen con los padres de familia, en

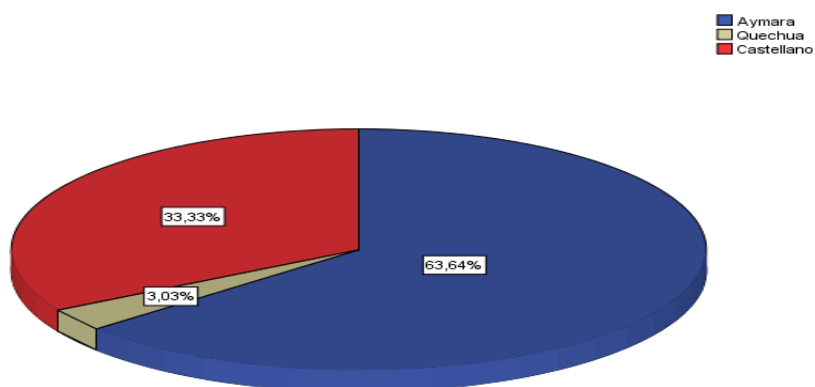
lugares no tan concurridos por los estudiantes, y por los mismos maestros, lo que significa que los maestros sienten vergüenza frente a los demás y consigo mismo.

Figura N° 1

LA CULTURA CON QUE SE IDENTIFICAN LOS MAESTROS



LA LENGUA MATERNA DE LOS MAESTROS



Fuente: Elaboración Propia

2.26. Gestión Pedagógica de los Maestros con Formación Complementaria en las Aulas de las Unidades Educativas de El Alto-1

En educación entendemos por gestión educativa a un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales, departamentales y a nivel nacional.

Desde lo pedagógico se la entiende como la acción que promueve el aprendizaje de los alumnos, docentes y la comunidad educativa en su conjunto, una verdadera comunidad de aprendizaje de interacción continua que se interese en el mejoramiento de procesos de aprendizaje de los alumnos para alcanzar una formación integral en la vida y para la vida. Es en este nivel donde se concretiza la gestión educativa en su conjunto y está relacionado con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, el cómo asume el currículo y lo traduce en una planificación didáctica, y cómo lo evalúa, además de cómo se relaciona con sus alumnos y padres de familia para garantizar un aprendizaje que de verdad sea significativo.

La gestión escolar en el ámbito institucional está constituido por cuatro áreas de gestión: Área de gestión directiva, área de gestión pedagógica, área de la comunidad, y área de gestión administrativa y financiera. Por su importancia en la investigación, hacemos hincapié en el área de gestión pedagógica como eje central en el proceso de formación de los alumnos, esto no significa apartarnos de la gestión directiva, de la comunidad y de administrativa financiera, sabiendo que todas estas instancias coadyuvan directa o indirectamente en el cumplimiento de la misión y visión institucional.

Iniciamos de esta manera, para comprender la gestión pedagógica de los maestros con grado académico de Licenciatura, quienes trabajan en las aulas de las Unidades Educativas cumpliendo función docente, por tanto se constituyen como un referente importante en la investigación.

2.27. Antecedentes Históricos de la Ley 1565 de Reforma Educativa

En marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial “Educación para Todos” marcó nuevos derroteros de la educación mundial, otorgando prioridad a la educación básica, a partir de la introducción de una nueva noción “educación permanente para todos” (Ander-Egg, 2004:97).

En los inicios de los años 90 la “Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) planteó un conjunto de objetivos para una nueva política educativa en la que debía involucrarse el continente” (Barral, 2001:59)

UNESCO, ha formulado muchas y variadas propuestas para orientar las transformaciones educativas, los postulados en que se debe apoyar la educación en cuanto a logros que hay que alcanzar en los educandos se resume en: “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” (Ander-Egg, 2004:101)

Cada etapa, momento histórico ha marcado diferencias, y cambios, en el país “el MNR en el poder, impone la política económica neoliberal con el decreto 21060; en el campo de la educación se expresa con la privatización” (Barral; 2001:37. El cambio que presenta esta Ley está referida en los planteamientos de la diversidad cultural y lingüística, las mismas que se manifiestan en “los ejes articuladores como la Interculturalidad y la Participación Popular” (Medina, 2000:21), con matices diferentes y responsabilidad concentrada sólo en educación primaria.

La Ley 1565 de la Reforma Educativa en 1994, consolida la Reforma Neoliberal iniciada por Víctor Paz en 1985. Gonzalo Sánchez de Lozada, por entonces presidente de la República promulga los instrumentos jurídicos que se enmarcaron en torno a la Ley 1544 de Capitalización (21 de marzo de 1994). Esta norma legal pone en subasta a las empresas públicas del país.

Para la consolidación de la Ley 1565 de Reforma Educativa entre los años 1991-1993 se hicieron estudios de preparación por (ETARE) Equipo Técnico de la Reforma Educativa), cuya tarea era

realizar estudios acerca del desarrollo de la educación. El equipo técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), ya había realizado análisis de la situación de la educación inicial y primaria, donde la mala formación de maestros era parte de los indicadores de una “realidad dramática” por la que atravesaba la educación en Bolivia. “Su trabajo, sin embargo, fue poco compartido con la sociedad y con los maestros” (Talavera, 2011: 204).

El ETARE, para justificar la necesidad de un nuevo cambio en el SEN, desvalorizó lo trabajado desde el Código de la Educación Boliviana, al señalar que su único acierto había sido impulsar la construcción de escuelas y la formación masiva de maestros, y su mayor defecto, el haber creado dos subsistemas educativos “desarticulados”: educación Rural y educación Urbana, cada una con su propia administración y asociación de maestros” (Ministerio de Educación, 2004:1)

En los años 1987 y 1988, publica el Ministerio de Educación los llamados libros “Blanco” y “Rosado”. El libro blanco fue el primero en esbozar la propuesta de reforma, sin embargo, por la severa situación económica que atravesaba el país se considera a esta propuesta como una “doble trampa”, por el riesgo de la desintegración del sistema educativo y de su privatización, un año más tarde ocurre lo propio con el libro rosado, considerado como “modelo neoliberal”, la resistencia no se deja esperar, los maestros salen en defensa del “Código de la Educación de 1955, y de su Anexo 1, llamado escalafón Nacional del Servicio de Educación, aprobado en 1957” (Talavera, 2011:204-205)

La discusión acerca de la Reforma Educativa también se hizo presente en el “Seminario Pedagógico Nacional de 1987, el entonces ministro de educación Enrique Ipiña Melgar señaló en la inauguración del mismo que la educación atravesaba por un grave momento de crisis que habría que superar con una nueva reforma” (Cajías, 2011:52). Para conocer el estado de la educación del Sistema de Educación Normal, el gobierno a través del Ministerio de Educación encomienda realizar el diagnóstico a instancias con trayectoria en el quehacer educativo, entre los principales evaluadores estaban el PER II (USAID-BOLIVIA), Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA-Convenio MEC-BIRF), el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), la Comisión Episcopal de Educación (CEE) y otros, “esos estudios

habían coincidido en que el SEN no respondía a las necesidades y aspiraciones de la sociedad boliviana ni del sistema educativo” (Cajías,2011: 54)

Estas propuestas iniciales de reforma plantearon la necesidad de iniciar el proceso de transformación del subsistema de formación docente, antes de ingresar a las aulas del nivel primario. PROEIBANDES [en línea]. Bolivia,[fecha de consulta:27 de septiembre 2014. Disponible en: http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa.pdf. (16/09/14)

El trabajo que realiza ETARE, al Sistema de Educación Inicial y Primaria, resulta la radiografía de problemas de orden metodológico, “se habría evidenciado una realidad “dramática”, expresada en los siguientes indicadores: modelo educativo homogéneo castellanizante; currículo con excesivo número de materias; mala formación de maestros; excesivo número de interinos; falta de capacidad de planificación y administración; insuficiente infraestructura y equipamiento; institucionalidad débil; personal poco idóneo y constantes cambios” (Ministerio de Educación, 1988; citado en Cajías, 2011)

ETARE en su documento de trabajo “¿Qué es la Reforma Educativa?”, hace referencia de las propuestas pedagógicas, las más importantes se orientan hacia la nueva concepción de la reforma que debía concentrarse en el aprendizaje de los alumnos, ya que el centro de trabajo en el aula era el alumno, que debía construir sus aprendizajes con la ayuda del profesor y la colaboración de sus pares. Además, que el estudiante debía ser activo, trabajar en equipo con sus compañeros y más creativo, tratando de buscar información que responda a las necesidades de su vida diaria. (ETARE-UNICOM, 1993;5-9)

En otro documento, igualmente importante y titulado “La propuesta Pedagógica de la reforma educativa”, se señalan los siguientes aspectos contrapuestos, que buscaban explicar mejor cual era el cambio propuesta: “Contra el conocimiento sin utilidad, el conocimiento contextualizado y aplicable; contra la memorización sin objetivos, el razonamiento motivado y creativo; contra el individualismo competitivo, el trabajo colectivo y la solidaridad; contra el autoritarismo, el diálogo, el apoyo y la comprensión; contra la disciplina rígida, la formación y la convicción; contra el castigo ciego, la reflexión esclarecedora; contra la evaluación discriminatoria, la explicación formativa” (UNICOM, citado en Cajías, 2011)

Por su parte, con relación a los maestros, y caracterizando la labor pedagógica en el aula, las cosas no eran de las mejores, como señala Talavera en su texto:

- a) La monopolización de la formación del personal docente en educación Inicial, Primaria y Secundaria en las escuelas normales.
- b) La escasa pertinencia social de sus ofertas de formación, sin respuestas, por ejemplo, a los requerimientos de educación bilingüe, a las estrategias para abordar la enseñanza en las escuelas rurales con cursos multigrado o a los estudiantes con necesidades educativas especiales, o a las necesidades de formación permanente de los docentes.
- c) El deterioro creciente de los recintos y la pobreza y desactualización de su equipamiento para la enseñanza y de recursos para el aprendizaje.
- d) Planes y programas de estudio desactualizados, rígidos y descontextualizados.
- e) Metodologías de enseñanza frontal y memorística.
- f) Una organización institucional que no promovía el trabajo en equipo de los docentes ni su desarrollo y que funcionaba con escasos incentivos a su actualización y profesionalización.
- g) Una gestión de las escuelas normales carente de un marco estratégico o de proyectos institucionales que fijen propósitos, metas y resultados.
- h) Un Ministerio de Educación distante, normativo, carente de políticas, estrategias y recursos suficientes para apoyar el mejoramiento de la calidad de la formación de maestros.
- i) Una creciente politización en su funcionamiento, porque los partidos políticos, a través de la vía sindical, hicieron de las escuelas normales un espacio de “cuoteo” político del que se beneficiaban los dirigentes sindicales y sus familiares.

- j) El deterioro de la calidad de los estudiantes, en la medida en que la contratación autonómica y obligatoria de los egresados, desplazó las exigencias de calificación e idoneidad y los aspectos vocacionales, profesionales y de compromiso social, por las expectativas de estabilidad laboral y seguridad económica que la carrera ofrecía” (Talavera, 2002; citado en Cajías 2011)

En alusión a la realidad de las normales, antes de la implementación de la Reforma Educativa, Beatriz Cajías (1993) señala otros aspectos críticos, que las extractamos del texto de Magdalena Cajías, dice:

- Las escuelas normales seleccionan su personal docente exclusivamente entre los profesores egresados de ellas, manteniendo y consolidando lo que se ha llamado el “incesto de la educación boliviana”, pues constituye un círculo vicioso, cerrado a las influencias del avance científico, impidiendo el ingreso de profesionales formados en distintas ramas del conocimiento que provengan de las Universidades nacionales o extranjeras y sin coordinación alguna con las otras instituciones de educación superior del país, especialmente las Universidades.
- El currículum de la formación docente se desarrolla dentro de objetivos tradicionales y moldes de acción rutinarios, donde predomina el criterio de que la función principal del profesor es transmitir conocimientos, dictar lecciones, la metodología se reduce a la exposición verbal y la descripción, la reproducción y la memorización.
- La vigencia de métodos tradicionales de enseñanza donde la exposición y el dictado ocupan un lugar preferente entre las técnicas usadas en la formación del futuro docente, condicionan a éste a repetir esas prácticas una vez egresado.
- La ausencia de criterios comunes renovados y científicos para un adecuado diseño y desarrollo curricular de las diferentes normales y sus carreras.
- La metodología utilizada es repetitiva, discursiva, memorística, con las mismas características de rutina y obsolescencia que se presentan en la educación primaria y media.

- La ausencia de componentes y actividades educativas fundamentales, como las referidas a la investigación, orientación, seguimiento y evaluación, tanto de la institución como de sus alumnos” (Cajías, 2011:57-58)

De acuerdo a las manifestaciones señaladas, antes de la aprobación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa el Sistema de Educación Normal mostraba una radiografía con muchas necesidades y problemáticas de orden curricular, contenidos, metodología, didáctica, aprendizaje, infraestructura, participación de los maestros, autoridades, padres de familia y sobre todo el nivel de aprendizaje de los alumnos en las aulas de las Unidades Educativas, así como en las Escuelas Normales.

Cuadro N° 7

BASES, FINES Y OBJETIVOS DE LA LEY 1565

Bases Fundamentales de la Educación:
Es la más alta función del Estado Es universal y gratuita Es democrática Es nacional Es intercultural y bilingüe Participa toda la sociedad Es revolucionaria Es integral, coeducativa, activa, progresista y científica Es promotora de la justicia Asume interdependencia teoría-práctica Es fundamental de la integración nacional
Fines de la educación
Formar integralmente Defender la salud del pueblo Promover la práctica de valores humanos Fortalecer la identidad nacional Estimular actitudes y aptitudes Desarrollar capacidades y competencias Valorar el trabajo Generar la equidad de género Estimular el amor y respeto Inculcar al pueblo los principios de soberanía
Objetivos de la Educación
Garantizar la sólida y permanente formación Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y mejorar su calidad Mejorar la calidad y eficiencia de la educación Organizar el conjunto de actividades educativas Construir un sistema educativo intercultural y participativo Lograr la democratización de los servicios educativos Promover el interés por los trabajos manuales Apoyar a la transformación institucional

Fuente: Elaboración propia

2.28. Desarrollo de la Ley 1565 de Reforma Educativa

La Reforma Educativa implementada a partir del año 1994, ha intentado dar solución a los problemas sociales, culturales, lingüísticos y políticos que se visibilizaban en las esferas sobre todo sociales, esta norma constitucional tiene bases, fines y objetivos orientados hacia la transformación constante del Sistema Educativo Nacional, “ha puesto a la educación en el centro de discusión y debate de la sociedad, entre un paradigma tradicional caduco y otro paradigma emergente” (Zabala, 2010:255)

Con la Reforma Educativa “cambian los contenidos pedagógicos, el profesor deja de ser el actor que impone la disciplina y pasa a ser sólo un monitor del proceso del disciplinamiento” (Patzí, 2011:144), se prioriza el Nivel Primario, para que los niños cumplan los cinco años del Ciclo Básico y los tres del Ciclo Intermedio, las mismas que deberían estar vinculadas a los procesos productivos, estimulando creatividad para satisfacer necesidades del pueblo y el desarrollo económico nacional. Para lograr los fines y objetivos que se propone en el marco del Sistema Educativo Nacional plantea la siguiente estructura: Estructura de Participación Popular, Estructura de Organización Curricular, Estructura de Administración Curricular y Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos.

2.29. Estructura de Participación Popular

La Reforma Educativa abre espacios de participación para los padres de familia de manera comprometida, ya que hasta antes de la Ley 1565, los padres de familia estaban representados a través de la asociación de padres de familia, una instancia de menor trabajo, y compromiso con la educación, además de limitadas tareas. La participación de los padres de familia, “a partir de la implementación de la Reforma Educativa se consolida en Juntas Escolares a nivel de Unidades Educativas y a nivel de la ciudad de El Alto en la Federación de Padres de Familia FEDEPAF, una institución normada sobre una base jurídica”(Consejo Educativo Aymara, 2010:32)

Esta organización se funda con el objetivo aglutinador de todas las Juntas Escolares y poder participar a través de sus representantes en espacios educativos, administrativos y orgánicos. Con el pasar del tiempo, esta instancia ha ido perdiendo credibilidad de los propios padres de familia debido a que en su seno emergieron nuevos líderes, hasta que se convierte en un espacio de pugna de poderes y liderazgo.

Las Juntas Escolares, son incorporadas al proceso educativo y administrativo para apoyar en las actividades que se desarrollan al interior de las Unidades Educativas, esta función social ha sido comprendida e interpretada más de control y poder en la toma de decisiones educativas, teniendo como respaldo el Art. 13º, referida a la Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito, bajo el D.S. N° 25273, siendo las funciones referidas a la Unidad Educativa de su competencia: Supervisar el funcionamiento del servicio escolar, participar en la definición del proyecto educativo, Controlar y evaluar la asistencia y comportamiento del director, maestros y personal administrativo, velar por el mantenimiento y buen uso de la infraestructura, controlar la administración de todos los recursos, representar ante las autoridades educativas, apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares, gestionar ante las autoridades del Gobierno Municipal los recursos, requerir el procesamiento del director, maestros y personal administrativo por faltas graves cometidas en el ejercicio de las funciones, definir el destino de los fondos provenientes de los descuentos (...) (Compendio Reforma Educativa, 1999:293)

Esta norma que regula la participación de los padres de familia, tiene intenciones sancionatorias para directores, maestros y personal administrativo en un cambio que se constituye como radical en el gremio docente. Estas intencionalidades clasificatorias de quienes son los mejores y peores maestros, hace que el centro de operaciones como es la escuela se constituya más en un escenario de control y poder de las juntas escolares. La Ley 1565 reconoce, promueve y consolida el proceso de participación popular articulando las comunidades indígenas, campesinas y urbanas en la vida jurídica y económica del país. Reconoce la representación de los padres de familia, quienes “contribuyen a elevar la calidad del servicio educativo, velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus hijos, promover la concertación entre los actores de la

educación y coadyuvar a una administración eficiente por medio del control social”(Compendio Reforma Educativa,1999:105)

Esta instancia está conformada por los consejos escolares, los consejos de Educación Nuclear y Distrital, como consejos estrictamente representativos de la comunidad. Además, componen esta estructura los Consejos Departamentales de Educación y el Consejo Nacional de Educación, como consejos consultivos de carácter corporativo, “aparecen éstas como organismos burocráticos escindidos de la sociedad civil” (Patzí, 2011:142), para un trabajo mejor organizado “los consejos de Participación Popular tendrán facultades de apoyo y control, junto a este Consejo se organizarán los Consejos de las Culturas Originarias, como responsables de la educación intercultural y bilingüe en sus áreas de influencia” (Ipiña, 1996:402)

2.30. Estructura de Organización Curricular

La estructura del currículum de la Reforma Educativa plantea cambios a partir de las Necesidades Básicas de Aprendizaje NEBAS, son aquellos requerimientos fundamentales que la sociedad plantea a la educación para el desarrollo de actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos que permitan al individuo solucionar los problemas y enfrentar los desafíos que plantea su entorno social y su medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir en el desarrollo de la sociedad” (Medina, 2000:23), “comprende áreas, niveles, ciclos y modalidades” (Compendio Reforma Educativa, 1999:80), “las mismas orientadas en función al mundo cambiante de ese momento, al avance de la ciencia y la tecnología, así como a los cambios sociales, económicos y culturales de un mundo cada vez cambiante.

El nuevo currículo, cuyas características hacen de él un proceso globalizante e integrador del conocimiento, es abierto y flexible en cuanto a sus posibilidades de incorporación, modificación y adaptación de contenidos de acuerdo a las NEBAS y atendiendo las características de interculturalidad y bilingüismo como prioridad en el país. Esta forma de mirar y construir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la diversificación se basa en una diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, las formas de satisfacerlas han de ser diferentes, por

tanto se adopta una pedagogía diversificada, una pluralidad de estrategias, medios, espacios de aprendizaje en función de las particularidades de los educandos, que en la práctica no se observa.

Con relación al enfoque curricular se propuso la transición del enfoque conductista, considerado como una mera transmisión de conocimientos, hacia el constructivismo, corriente pedagógica orientado a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, lo que significa que el alumno es el centro de atención en el aula y el maestro guía, mediador, intercultural, comunicador, problematizador y orientador de las actividades del alumno, articulando sus procesos constructivos con los conocimientos organizados y seleccionados previamente.

Con relación a los programas de estudio éstas toman en cuenta el programa de transformación y programa de mejoramiento, para el Nivel Primario, “al haber sido conceptualizada la Reforma Educativa como “el cambio profundo y total del sistema, el programa de transformación es la Reforma misma que se realiza tanto en el área pedagógica como en la institucional” (Zabala, 2010:192), comprende la transformación curricular, a través de un diseño de un nuevo currículo, con un tronco común de carácter intercultural, donde se establecen propósitos y enfoques para cada una de las áreas de conocimiento, “se consideran las competencias o saberes que los alumnos deben lograr a la finalización de las actividades planificadas, además de hablar dos lenguas, ser bilingües aspecto o componente que debía ser aplicado de forma gradual y progresiva en todo el sistema educativo” (Gutiérrez,1999:24). Los cambios planteados teóricamente en su aplicabilidad han encontrado muchas dificultades, desde el punto de vista práctico los cambios no han sido muy notorios, se ha venido haciendo en el aula las mismas cosas de siempre.

En función a los cambios propuestos, “el sistema de educación se estructura en el área formal: en el nivel preescolar, primario, secundario y superior. El área Alternativa: En educación de adultos, permanente y especial, con un currículo flexible y abierto”(Compendio de la Reforma Educativa,1999:84-91).

2.31. Estructura de Administración Curricular

La estructura de administración curricular tiene jurisdicción a nivel nacional, departamental, distrital y sub distrital en algunos casos, de núcleo y el nivel más concreto la Unidad Educativa. Con esta nueva estructura administrativa la gestión curricular y demás acciones inherentes se concretizan, eficaz y eficientemente en el ámbito del Sistema Educativo Nacional.

En este sentido la estructura de organización, como la de administración curricular se constituyen en ejes centrales, además de estar muy bien relacionados a la transformación del currículo, y de esta manera “garantizar el desempeño de la más alta función del Estado, generando un ambiente adecuado y condiciones propicias para que los actores de la educación logren sus objetivos con eficiencia” (Zabala, 2010:219).

La estructura administrativa del Sistema Educativo Nacional se organiza en cinco niveles: escolar, local o nuclear, distrital, departamental y central, con dos estructuras paralelas de apoyo: una de participación social y otra de servicios técnicos. El nivel central o nacional tiene jurisdicción educativa en todo el territorio nacional y el nivel Departamental en el territorio del departamento respectivo. El nivel Distrital extiende su jurisdicción educativa al territorio de cada municipio, debiendo los municipios mancomunados conformar una sola jurisdicción del Sistema Educativo. El nivel Subdistrital se organiza en los municipios muy poblados o extensos e incomunicados para asegurar la atención de los centros educativos de su jurisdicción, “el nivel nuclear está constituido por los Núcleos Escolares Urbanos y Rurales y el nivel Escolar constituido por las unidades escolares, donde tiene lugar y se desarrolla la función de enseñanza y aprendizaje, en relaciones de cooperación entre maestros, alumnos, padres de familia, organizaciones comunitarias y personas notables de la comunidad” (Ipiña,1996:402)

2.32. Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos

Esta instancia, asegura el buen funcionamiento del Sistema de Educación Nacional, brindando el apoyo técnico-pedagógico a las instancias correspondientes, así como en la administración del personal y de los recursos materiales y financieros, en los diferentes niveles: nacional,

departamental, distrital y subdistrital. Para un mejor servicio “la división de los Servicios Técnico-Pedagógicos está encargada de las funciones de desarrollo curricular, investigación, planificación, evaluación y otras en coordinación funcional entre los niveles correspondientes” (Zabala, 2010:220). Para prestar un mejor servicio en el nivel de la estructura de administración curricular, como en la organización curricular, esta estructura o niveles se organizan en dos divisiones: de Servicios Técnico Pedagógicos y de Administración de Recursos.

El Servicio Técnico Pedagógico, encargada de las funciones del desarrollo curricular, crea el cuerpo de asesores pedagógicos para acompañar al trabajo técnico pedagógico de los directores y maestros, de los núcleos y establecimientos escolares, en cada dirección Distrital y Subdistrital, “tiene además a su cargo la capacitación permanente de todos los docentes y asesores pedagógicos”(Compendio de Reforma Educativa,1999:132). La asesoría pedagógica¹²se constituye en un apoyo trascendental de la puesta en marcha, de la Reforma Educativa en las Unidades Educativas, quienes en su momento fueron considerados como “los operadores de la Reforma” y de la transformación de la práctica pedagógica del maestro en el aula, como articuladora entre la propuesta de la reforma, las necesidades y los requerimientos de los maestros.

Por su parte la Unidad de Administración de Recursos Humanos se constituye en la instancia encargada de la administración de recursos financieros y materiales para la implementación, seguimiento y evaluación del Servicio Técnico Pedagógico.

2.33. La Reforma Educativa en las Aulas Escolares

El Programa de Reforma Educativa, llega a las escuelas con propuestas no sólo normativas, llega con bibliotecas de aula, el Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas (PASE), los módulos y el

¹²En la Reforma Educativa la Asesoría Pedagógica tiene como función esencial asistir y ayudar a la transformación de la práctica de los maestros. En este sentido el asesor pedagógico es el principal articulador entre lo que se propone desde la Reforma y los requerimientos de los maestros en su desempeño cotidiano. Con este fin se ha creado el cuerpo de Asesores Pedagógicos en cada Dirección Distrital y Subdistrital, para prestar apoyo técnico pedagógico a los directores y docentes de los núcleos y establecimientos escolares” (Ministerio de Educación, 1996:3)

asesor pedagógico están entre las más importantes, un panorama supuestamente diferente para mejorar la calidad educativa. Sin embargo la escuela sigue siendo la misma, “han sido escenarios de protestas, críticas, expresiones de miedo, debates y discusiones” (Talavera, 2002; citado en Barral, 2002).

El aula se constituye como un espacio “para facilitar la construcción de conocimientos que brinde un ambiente grato y estimulante, creativo y participativo en la cual se integra la vida cotidiana de los alumnos con sus actividades de aprendizaje”(Gutiérrez, 1999:48). Más allá de un escenario de construcción de conocimientos para la transformación de las prácticas educativas como se pretendía con la Reforma Educativa, el aula es el espacio de prácticas pedagógicas innovadoras, que genera un ambiente de colaboración e interacción permanente entre los alumnos que aprenden los conocimientos y los maestros que facilitan el aprendizaje.

Entonces, cuando se señala que la Reforma Educativa mejora la calidad educativa desde las aulas escolares, es una aberración, porque es en ese espacio donde se legitima la memorización, la repetición, la acción individualista, egocentrista con un maestro aplicador y replicador de conocimientos. Por tanto este espacio llamado aula, en muchos de los casos no reúne las condiciones necesarias como para transformar al alumno, sigue siendo un espacio cerrado que priva de libertad a sujetos que se encuentran en ella.

2.33.1. Currículo a Nivel de Aula

El término currículo ha evolucionado de acuerdo a épocas, corrientes filosóficas y pedagógicas, en un tiempo se consideraba como planes y programas, luego como producto educativo, proceso educativo, sinónimo de educación, sistema y diseño. Además cuando nos referimos al Currículo en el marco de una concepción curricular encontramos tipos de currículo como: rígido y cerrado, flexible, abierto y oculto. En el proceso de desarrollo, ejecución y evaluación curricular, es importante referirnos a los componentes que coadyuvan de manera directa en el quehacer educativo como son los maestros, los alumnos, la sociedad, los recursos, el medio ambiente, planes y programas de estudio y otros. La Reforma Educativa plantea una nueva forma de organización pedagógica que implica transformar las estructuras, modos, materiales y

orientaciones pedagógicas; hacia un aprendizaje dinámico y significativo, una enseñanza motivadora, un aula abierta y una evaluación formativa y cualitativa. En la práctica esta visión de cambio concluyó adjetivándose como “descontextualizada, elitista, impuesta, oculta, improvisada y con indicios de corrupción” (Barral,2014:5)

2.33.2. El proceso de Aprendizaje como prioridad

En la Ley 1565 de Reforma Educativa, se establece como uno de los objetivos de la educación boliviana el: “priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetiva de la educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo”. Este objetivo señala que se prioriza a la actividad de aprendizaje del alumno antes que a la actividad de enseñanza del docente.

Si bien el aprendizaje tradicionalmente concebido como un proceso, mediante el cual se incorporaban a la mente de los alumnos una serie de contenidos o conocimientos que debían ser internalizados o apropiados en forma memorística para poder aplicar en la vida cotidiana, con las nuevas corrientes pedagógicas y psicológicas propuestas por la Reforma en el aprendizaje de los alumnos, era indispensable cambiar las tradicionales formas de enseñar y aprender, de mera repetición de contenidos hacia un aprendizaje social, situado, activo y participativo, además de cooperativo, intercultural, significativo y de construcción de conocimientos.

En la Reforma Educativa, “la organización pedagógica propone distintas formas y estrategias de aprendizaje a partir de situaciones sociales, la cooperación o el apoyo mutuo, desde la Intercultural, en las actividades diarias, labores del hogar, el trabajo comunitario, los juegos de los niños, las prácticas y ejercicios en el trabajo de aula” (Zabala, 2010:227)

Cada nuevo conocimiento construido o elaborado, se integra en el conocimiento previo de ideas o conceptos que ya posee el alumno, éste reestructura ese saber previo, descubre en ellas las relaciones básicas, luego las interpreta y elabora o construye el concepto con sus compañeros, sin o con ayuda del maestro. “Es con ese “conocimiento” y con ese “saber hacer” que el educando se desempeña plenamente en su medio y en la sociedad” (Gutiérrez, 1999:40)

En el escenario de la Reforma Educativa priorizar el aprendizaje de los educandos toma cuerpo en los ámbitos educativos, “se trata de que los educandos desarrollen la actividad de aprender como la actividad objetivo de la Educación; es decir, la actividad por la cual y para la cual se ha organizado la Educación” (Ipiña, 1996:85). Está claro que hasta antes de la Ley 1565 los alumnos eran unos receptores de conocimientos. Hasta antes de la aplicación de esta Ley en las Unidades Educativas ha ganado espacio la enseñanza tradicionalista, de depositar conocimientos.

Si bien la Reforma planteó cambios en su momento en las Unidades Educativas los maestros se preocupan más por poner énfasis a la enseñanza que al aprendizaje, situación que no aporta a que los alumnos sean críticos, reflexivos, propositivos y constructores de su aprendizaje. Ahora bien, cómo hacer que los alumnos dejen de ser sujetos pasivos como lo son en la escuela tradicionalista o nueva, a sujetos creativos que aprendan realmente lo que deben y tienen que aprender.

Esta preocupación nos permite pensar en la persona que aprende ¿Cuándo una persona es creativo?, no nos referimos a los superdotados que conocen y saben de todo, o a los sujetos introvertidos que tienen un alto coeficiente intelectual, sino a los educandos que son parte del proceso educativo, aquellos que se forman en la escuela teniendo al maestro en su entorno inmediato. La curiosidad del alumno no se toma en cuenta, la originalidad en las respuestas son pocas veces valorada, perspicacia, no todos logran tener esa capacidad de captar los detalles mínimos en la clase, con algunos quizá se logre pero con otros no, porque influyen sobre ella factores de orden social, imaginación, libertad, entusiasmo, confianza, son muchos los indicadores que aún falta trabajar para tener alumnos creativos.

Hasta ahora, la familia y la sociedad han puesto sus ojos sólo a la escuela como la única instancia para superar problemas sociales, culturales y lingüísticos que traen consigo los alumnos, cuando la familia y la sociedad están en busca de mejores oportunidades de vida, poco o nada hacen en la educación de niños/as y jóvenes, por tanto la ruptura o el divorcio escuela-comunidad aún existe en pleno Siglo XXI, pese a las recomendaciones de los organismos internacionales en reuniones y foros sobre la participación de estas instancias en la educación.

Para tener alumnos constructores de su aprendizaje, no solo depende de la acción del maestro aunque sobre él está la responsabilidad de acompañamiento cercano, ni de la comunidad, sino de las políticas educativas que marquen objetivamente “el tipo de ciudadano que necesita nuestro país” y las escuelas respondan satisfactoriamente a esas necesidades que aún no se logra. Para la Reforma Educativa lo fundamental era el aprendizaje y no tanto la enseñanza de los maestros, aunque “la relación del maestro con sus alumnos no es sólo de índole cognoscitivo, sino que se extiende a toda la persona, especialmente al área afectiva” (Espíndola, 2000:61)

2.33.3. La Enseñanza una Interacción entre Maestros-Alumnos

Sin antes de describir acerca de la enseñanza que plantea y desarrolla la Reforma Educativa, es necesario comprender acerca de ¿qué es enseñar? Esta pregunta que parece sencilla trae confusiones para algunos, porque parecieran términos similares, con “dar clases”, este último “es simplemente tratar un tema o asunto sin importar si el estudiante lo asimila, es decir, si hay o no cambio en la conducta del mismo” (García y Rodríguez, 1982)

Enseñar según los autores ya citados, es mucho más complejo y profundo, más “comprometido”, se trata de un proceso mediante el cual el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante esos conocimientos. Enseñar es una interacción entre maestro y alumno y la responsabilidad de aprender es tanto del alumno como del maestro.

Al respecto la Reforma Educativa propuso construir una nueva práctica de la enseñanza, en la cual “el maestro y el alumno puedan interactuar efectiva y creativamente para el logro de aprendizajes relevantes, equitativos y eficaces” (Gutiérrez, 1999:40). Esta forma de enseñanza se basa en la interacción comunicativa, el profesor no se presenta como un propietario del saber que tiene que transmitir dichos saberes sino como aquel que incentiva las decisiones pedagógicas autónomas del alumno y le entrega los medios y herramientas para que él las tome” (Patzí, 2011:146)

El maestro se constituye en el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno, cuya función es motivar y ser el impulsor de la dinámica del aprendizaje. No es un mero instructor; estimula, orienta y apoya a sus alumnos, hace amistad con ellos. El maestro también participa del proceso de aprendizaje, debe conocer los problemas de los alumnos, acompaña al educando en la realización de sus tareas, dialogar y crear un espacio de comunicación. La enseñanza en la Reforma Educativa adquiere y plantea un nuevo significado “es el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno, favorece sus decisiones pedagógicas autónomas, y le proporciona los medios y herramientas para que él mismo las tome y maneje en la construcción de sus conocimientos” (Zabala, 2010:228)

2.33.4. El papel del Maestro como Facilitador de Aprendizajes

Inicio señalando que la Reforma Educativa en el pensamiento y acción pedagógica del maestro plantea cambios, esto significa dejar las viejas prácticas pedagógicas de la escuela tradicionalista y sumergirse a los nuevos roles que plantea esta Ley educativa.

El rol del maestro tradicional o “conductista” se caracteriza por ser de una simple transmisión de conocimientos al alumno, no deja de ser expositor, rígido, autoritario, metódico, lineal, impositivo; la Ley 1565, plantea que el maestro asuma un nuevo reto, el de ser guía, facilitador de aprendizajes, intercultural, mediador, estas características sólo se aprecia en las normativas teóricas, es más los maestros con grado académico de Licenciatura no han sido formados para asumir este reto, por tanto su práctica en aula presenta avances y cambios con muchas dificultades.

Si bien el nuevo rol de los maestros es ceder al educando el protagonismo en su propia educación, los maestros tienen la obligación y la responsabilidad de adecuar su trabajo a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas y aquí surge un gran vacío, “no contaban con un programa que diga exactamente cómo hacerlo” (Talavera, 2011:2005).

Esta situación era contraria a las prácticas vigentes hasta entonces y a la formación recibida en las Normales, porque exige un nivel profesional alto que los maestros no tenían. Algunas

características del maestro tradicionalista y del maestro reformista se manifiestan en que él es el único que sabe, los alumnos desconocen, es decir no saben lo que enseña el maestro, sus prácticas tradicionales son la mecanización y la memorización, lo que estamos diciendo es que el maestro reformista “repite” lo que las nuevas propuestas pedagógicas critican. Sobre esta cuestión ya habíamos señalado en su momento, sin embargo es oportuno conocer el proyecto del maestro constructor de conocimientos “este se convertiría en un mediador entre el niño y el aprendizaje, organizador del trabajo en aula, ser amigo de los estudiantes, y un compañero de viaje en un periodo muy importante de la vida de los educandos” (Cajías, 2011:56).

El cambio de gestión pedagógica del maestro constructivista, trae consigo problemas de orden pedagógico curricular y metodológico didáctico, primero que no son preparados para asumir una responsabilidad tan inmensa que pesa sobre ellos con los cambios de la Reforma, dejar el autoritarismo, el paternalismo, el tradicionalismo con maestros de avanzada trayectoria no es cuestión sencilla.

En las observaciones que realizamos en las aulas, los maestros reducen su trabajo en la organización de grupos de alumnos, no así en grupos de nivel como plantea la Reforma Educativa, aunque muchos dirán que esta experiencia pasó a la historia, algunos maestros manifiestan que hasta los años 2000, 2001 se había intentado trabajar de acuerdo a los cambios que postula la Ley 1565, pero las condiciones de infraestructura, mobiliario, las condiciones muy reducidas del salón de clases, la planificación entre otros no eran las más adecuadas como para trabajar de acuerdo a los nuevos planteamientos que se manifiestan en la Ley 1565, por tanto la participación del maestro en aula encuentra los primeros problemas para la aplicación de la misma.

El enseñar y aprender necesita de la relación del maestro con sus alumnos no es sólo de índole cognoscitivo, sino que también es trabajo afectivo, no es sólo desarrollar contenidos planificados, sino hacer que exista empatía entre el maestro y sus alumnos para que de manera armónica y agradable se concentren en la tarea. “Ciertamente el alumno trabajará mejor si confía en su maestro, si éste es amable, atento y responde con gusto a sus cuestionamientos y dudas” (Espíndola, 2000:61)

2.33.5. Planes y Programas que se aplican con la Reforma Educativa

Otro componente de mayor importancia en el trabajo pedagógico, son los planes y programas, ahí están escritas lo que realmente es necesario enseñar a los estudiantes, no se entienda como un legajo de documentos sólo para presentar a la administración escolar. Por su importancia, los Planes recogen necesidades y preocupaciones de la sociedad. La Reforma Educativa entrega para el trabajo de los maestros el Programa de Mejoramiento, guías que ayudan a interpretar, orientar, desarrollar y evaluar el currículo. Los elementos que constituyen el programa de estudios está fijada por objetivos, contenidos, actividades y experiencias; métodos, materiales y evaluación.

En su implementación la Reforma Educativa presenta el Programa de transformación y Programa de Mejoramiento, según Zabala (2010) la transformación curricular es lenta, y su obligatoria gradualidad dejaría a los niños que se encuentran en la escuela sin ningún beneficio. Por esta razón, se desarrollará un programa de mejoramiento que consiste dotar a las escuelas de equipamiento básico, capacitar a los maestros proveyéndolos de materiales didácticos básico, atender las necesidades más urgentes de infraestructura y fortalecer las escuelas de educación multigrado y bilingüe” (Zabala, 2010:192).

El currículo de la Ley 1565, presenta cambios en función a “las necesidades básicas de aprendizaje”, orientados a la satisfacción de los diversos tipos de alumnos a los que atiende el sistema educativo en cada una de las áreas, niveles, ciclos y modalidades. Tiene un enfoque global y apertura al cambio a partir de la participación popular, crea una práctica pedagógica renovada, basada en una organización pedagógica distinta, la reconfiguración del aula, el cambio del rol del maestro, la participación de los alumnos y la comunidad plantea mejorar la calidad de la educación en todos los niveles del sistema educativo. Una propuesta verdaderamente de cambio, pero que en la práctica tuvo muchos inconvenientes no solo en la participación del maestro, sino también de otras instancias que se relacionan con la escuela.

Al igual que las Necesidades Básicas de Aprendizaje, y por la complejidad social, cultural y lingüística en el país, particularmente en la ciudad de El Alto la Interculturalidad como elemento central del currículo se propone replantear las relaciones educativas a todo nivel, creando

condiciones para que en la práctica pedagógica se valore los conocimientos y saberes de nuestros pueblos. Y para lograr la inclusión de los padres de familia en la educación de sus hijos se incorpora “la participación popular”.

2.33.6. Niveles y Ciclos de Aprendizaje

En la aplicación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, en los Art. 10, 11 y 12, el currículo se estructura en niveles y ciclos, entendiéndose el ciclo como un espacio de tiempo más prolongado que el de los grados, con este sistema de organización en ciclos, primero (Aprendizajes Básicos), segundo (Aprendizajes Esenciales) y tercero (Aprendizajes Aplicados), los alumnos desarrollan competencias¹³ “en los tres ciclos se asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos” (Zabala, 2010:200), en función a su ritmo de aprendizaje, apoyados de los módulos¹⁴. Los ciclos son desgraduados, desaparecen los grados o cursos, y cada ciclo se organiza en grupos de nivel¹⁵, que no es más que el trabajo en pequeños grupos para que aprendan unos de otros de acuerdo al enfoque constructivista planteada por la Reforma.

En estos grupos de nivel, se proyectaba trabajar cooperativamente con módulos de aprendizaje, diseñados para que realicen sus actividades de aprendizaje, utilizando diversos materiales bajo la orientación y apoyo del maestro. Los alumnos establecen relaciones de colaboración y cooperación entre sí, efectuando una tarea mutua para producir algo, exponen sus ideas, negocian, toman acuerdos, actúan por consenso y van asumiendo poco a poco normas de

¹³El término competencia incluye conocimiento, habilidad, aptitudes, rasgos, actitudes, motivos y conductas. Se define como la característica que permite a un sujeto desarrollar su trabajo de manera productiva y medible contra estándares de desempeño ya establecidos (Halley, 2001; citado en Vadillo et al., 2005) El Consejo Internacional de Estándares para la Capacitación, Desempeño e instrucción define las competencias como un conocimiento, habilidad o actitud que le permite a un sujeto desempeñar de manera efectiva las actividades de una ocupación o función determinada de tal forma que cumpla los estándares esperados en el empleo.

¹⁴De acuerdo a UNESCO, el módulo es como un modo de aprendizaje autónomo que permite a un alumno o a un grupo de ellos adquirir, siguiendo su propio ritmo, una capacidad o capacidades, apuntando hacia una serie de experiencias de aprendizaje cuidadosamente concebidas y ordenadas.

¹⁵Es la base de la educación desgraduada, es decir, dentro de un ciclo de aprendizaje los alumnos no pasan de un curso o grado, sino que avanzan de un nivel a otro dentro del mismo ciclo de aprendizaje. Son una forma realista de organizar a los niños según sus necesidades, intereses, disposiciones y ritmos de aprendizaje, dentro de cada uno de los ciclos de aprendizaje y desarrollan su aprendizaje a partir de su experiencia trabajando cooperativamente con los módulos de aprendizaje (Gutiérrez, 2006:201)

funcionamiento grupal, “aprenden unos de otros y empiezan a poner en práctica la solidaridad” (Gutiérrez,1999:51)

Dentro de cada ciclo de aprendizaje de educación primaria y secundaria, los alumnos debían pasar de un nivel a otro según su ritmo de aprendizaje. La duración de un nivel depende del tiempo que requiera el alumno para adquirir y desarrollar las competencias establecidas para ser alcanzadas en un ciclo. A esta forma de aprendizaje se denominaba educación desgraduada.

2.33.7. Módulos de Aprendizaje

La Reforma Educativa implementa “módulos de aprendizaje que no es otra cosa que libros en las que se proponen actividades que orientan la construcción del aprendizaje” (Gutiérrez,1999:54). En los módulos están los saberes que los alumnos necesitan aprender y cada módulo desarrolla una secuencia de aprendizaje. Además de ello contienen información necesaria para las actividades propuestas, así como indicaciones para que los alumnos realicen el trabajo en equipo. Cada módulo consta de varias unidades y contenidos, cada contenido tiene consignadas partes escritas que indican instrucciones de trabajo y logotipos o íconos que tiene referencias de: Actividad individual, actividad en pareja, actividad individual que remite el trabajo en el cuaderno y actividades en grupo. La adopción del enfoque de necesidades de aprendizaje orienta “la eliminación, en los contenidos de programas y textos escolares, de toda forma de discriminación, promoviendo el cambio de mentalidad y actitudes individuales y colectivas” (Zabala, 2010:223)

Para que el aprendizaje se constituya como significativo para los alumnos el inicio de cada módulo exige preparación del maestro, “los maestros tuvieron y aún tienen serias dificultades por falta de un seguimiento y asesoramiento efectivo” (Barral, 2001:178). Una forma diferente de trabajar con módulos ya diseñados y validados en los escritorios de los reformistas homogenizan “las necesidades de las comunidades de la zona de aplicación” (Arnold, 2000:118). Esta proyección de cambio texto-módulo ha desnudado en los maestros la falta de preparación, conocimiento en aspectos metodológicos de construcción y trabajo colaborativo desde un enfoque que sólo se limita a la construcción del conocimiento.

2.33.8. Rincones de Aprendizaje

Son espacios educativos, conocidos también como sectores pedagógicos o áreas de trabajo que implementó en su momento la Reforma Educativa, éstas distribuidas en distintas partes del aula para realizar una serie de experiencias de aprendizaje para que contribuyan a la construcción de conocimientos de los alumnos. Los rincones de aprendizaje son “espacios que inventa la Reforma Educativa en el proceso de educación autodisciplinaria, como complemento a los módulos” (Patzi, 2011:148). El desarrollo curricular en el aula no encuentra apoyo pedagógico cuando en los rincones de aprendizaje sólo existían materiales de trabajo que siempre utilizaban los maestros como piedras, cereales, periódicos y otros de acuerdo a las áreas curriculares, las mismas que desde ningún punto de vista promueven acción investigativa en los alumnos como se pretendía hacer.

Estos espacios pedagógicos eran para que los alumnos aprendan a ser responsables, tener el hábito de cuidar los materiales, ordenar, distribuir y vigilar en un proceso de educación autodisciplinaria, “sin duda, los rincones son espacios pedagógicos donde los niños aprenden a construir muchas habilidades, lo importante de este proceso es que el alumno vaya ordenando por su propia cuenta todos los códigos y significados creados por la cultura dominante” (Patzi, 2011:148)

2.33.9. Configuración del Aula

El ambiente del aula tiene un profundo efecto en el desarrollo social, afectivo e intelectual de los alumnos. Tener configurada el aula para asegurar un aprendizaje significativo además de exitoso el aula como “espacio de prácticas pedagógicas innovadoras debe reunir condiciones básicas con un mobiliario acorde a la edad cronológica de los alumnos, sectores de aprendizaje, paredes que permitan dinamizar la vida colectiva, y la biblioteca con material variado y abundante” (Villca, 2008:190-191). Lo que significa que el aula tiene que dar vida a los alumnos, ya que el aula de la escuela tradicional tiene la función primordial de “domesticar los cuerpos a espacios cerrados” (Medina, 2000:43)

La configuración no requiere materiales estructurados, sino se las hace con los mismos trabajos realizados por los alumnos exponiendo en las áreas respectivas, porque esto realza el aspecto físico de la clase y además, el hecho de que los alumnos vean expuesto su trabajo eleva su autoestima e incentiva la motivación para el aprendizaje. Esta cuestión en la actualidad enfrenta serios problemas cuando la configuración del aula se reduce sólo a la presencia de papelógrafos y algunos gráficos, no existiendo en algunos casos los materiales requeridos.

2.33.10. Medio Ambiente como Recurso de Aprendizaje

El entorno constituye un recurso valioso en el proceso de aprendizaje de los alumnos, “el aprendizaje se tendrá que dar básicamente al aire libre: aprender a leer el libro de la naturaleza” (Medina, 2000:43). La escuela tradicional un centro de homogenización cultural, cierra las esperanzas y las proyecciones que tienen los alumnos al dejar la vida familiar, un espacio diferente con otras características de vida donde las diferencias culturales no se respetan.

Romper la relación cercana de su entorno natural de los alumnos en la escuela, es desarticular la vida armónica y afectiva de los mismos. En el aprendizaje que propone la Reforma Educativa, el mundo que rodea a los alumnos juega papel importante, no solo para relacionarse, sino para construir conocimiento a partir de su realidad, observando, tocando, sintiendo; que permite pensar, reflexionar y actuar sobre algo real y concreto.

En este proceso aflora la subjetividad de los alumnos que en muchos de los casos no toman en cuenta los maestros, así como se aprende a leer la naturaleza, también se lee a los alumnos a través de los movimientos corporales y faciales que denotan logros y dificultades en su aprendizaje. Lo que la Reforma Educativa exigió en su momento para un aprendizaje significativo, los maestros “cierren los libros y miren la naturaleza” (Medina, 2000:34)

Ese espacio llamado medio ambiente brinda variadas oportunidades para la exploración, la curiosidad, la creatividad, el trabajo comunitario y la interacción con el medio, por tanto deberá ser un lugar grato y atractivo; un lugar que motive y genere confianza; un lugar que despierte y

construya pensamientos positivos; y un ambiente que sustituya la tensión, la amenaza, el estrés, el miedo y la ansiedad” (Villca, 2008:189)

2.33.11. La Metodología de Aprendizaje

La metodología es un conjunto de criterios y de estrategias flexibles mediante los cuales se pueden modular los apoyos pedagógicos que los alumnos necesitan de acuerdo a sus características particulares y colectivas; por tanto, la metodología activa y participativa se refiere a la actuación y desenvolvimiento del maestro en relación con los alumnos, donde orientan, acompañan y evalúan el proceso de aprendizaje.

En términos pedagógicos el trabajo del maestro no se circunscribe a lo que se dice, primero porque no todos aceptan trabajar con esta nueva forma de generar aprendizaje en los alumnos, segundo porque les cuesta a los maestros dejar esa experiencia enraizada en el facilismo, obviamente no se cataloga a todos, como en cualquier oficio hay muy buenos trabajadores que se preocupan en sacar adelante la empresa, como malos trabajadores que están simplemente para cumplir, pasa igual con los maestros, existen muy buenos y mejores maestros, como malos maestros, no en el sentido de comportamiento o conducta sino en la forma de llegar a los alumnos para generar un aprendizaje significativo que logre el cambio de actitud entre otras cosas.

La escuela de la Reforma Educativa ha tomado “la metodología activa y participativa, ésta se basa en la observación, la investigación y la experimentación en la construcción de conocimientos de los alumnos” (Gutiérrez,1999:62). Toma en cuenta características de trabajo en equipos, el ritmo de aprendizaje dinámico, participativo y reflexivo, además del respeto a la lengua de los alumnos, los maestros por tener formación contraria al cambio que se plantea han quedado en la incertidumbre de hacer o no hacer, quedando las buenas intenciones sólo en el tintero. Creemos que el problema metodológico que ha venido arrastrando la educación tradicionalista con maestros colonizados no ha sido superado con la aplicación de otras metodologías de mayor participación y compromiso que plantéo la Reforma Educativa, porque en las aulas escolares la presencia de estrategias metodológicas como el silabario, alfabético,

método de palabras entre otros siguen vigentes en el proceso de aprendizaje, las diferentes formas de ayudar a los alumnos a través del enfoque constructivista ha quedado en intenciones simplemente.

2.33.12. Evaluación Cualitativa del Aprendizaje

La evaluación cuantitativa numérica parcializada, que sólo se traduce en la acumulación de la información, memorización y reproducción de conocimientos ha sido para medir la cantidad de contenidos aprendidos por los alumnos hasta antes de la Ley 1565. “La evaluación de la Reforma Educativa se propuso observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando los logros de aprendizaje” (Zabala, 2010:230). Es diferente en sus planteamientos creemos que sí, sin embargo no deja de ser importante la evaluación individualizada y selectiva practicada por el maestro.

La evaluación entendida como un proceso inseparable del proceso enseñanza aprendizaje, es un proceso permanente y sistemático de reflexión sobre la práctica pedagógica que ejerce el maestro, es “un proceso de ayuda en el que se destacan los logros, apoya a superar los obstáculos y dificultades de los alumnos, es un hecho global porque considera la totalidad del quehacer educativo” (Gutiérrez,1999:86).

Estas consideraciones que se plantean en la evaluación cualitativa están de moda como señala, Santos Guerra (1999), este autor al referirse a las patologías de la evaluación señala que la evaluación en la escuela se ha exclusivizado en los alumnos. Sólo ellos son evaluados, se evalúa sólo los resultados, los conocimientos, los efectos observables, se utilizan instrumentos inadecuados y se evalúa para controlar” (Santos Guerra,1993: 21-37), no se evalúa para mejorar, revisar, superar las falencias que pudiera haber en el aprendizaje de los alumnos.

2.34. Formación de Maestros en la Ley 1565 de Reforma Educativa

La formación docente en Bolivia ha pasado por momentos también difíciles, porque las “Escuelas Normales se constituían en el principal recinto para reproducir determinados

métodos y enfoques, los cuales influían de modo decisivo para que se perpetúe en las escuelas y colegios una enseñanza tradicional”(Lozada, 2005:61). La Ley 1565 de Reforma Educativa revela la transmisión mecánica de conocimientos de preferencia a través del dictado en las Escuelas Normales, lo que significa que los catedráticos al igual que los maestros de las Unidades Educativas dedican el mayor tiempo a la enseñanza repetitiva y a la reproducción de conocimientos siendo esta forma de encarar la enseñanza obsoleta y tradicionalista, frente a este problema el gobierno neoliberal plantea jerarquizar la función docente en las Normales, “en realidad se trataba de un replanteamiento de la función docente que implica su reconversión para desarrollar las nuevas tareas en la enseñanza, que están vinculadas a los significativos cambios que se esperaba en los estudiantes” (Andrade, 2014: 131). La formación de maestros a partir de 1994 tomaría un rumbo diferente en función a tres ámbitos de trabajo: institucional, curricular y la preparación de los catedráticos de las Normales, con objetivos de mejorar la calidad educativa en las aulas, desde las aulas y para las aulas, así como el cambio actitudinal.

Cuadro N° 8

SISTEMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BOLIVIA

Objetivos	• Mejorar la calidad de formación docente. • Actualizar de manera continua a los profesores en ejercicio. • Desarrollar la capacidad de gestión del sistema educativo nacional. • Mejorar la capacidad del personal.
Perfil Docente	• Mediador e iniciador de aprendizajes • Modelador de actividades de construcción de conocimientos • Articulador del trabajo en equipo. • Comunicador intercultural capaz de establecer relaciones de interacción productivas. • Ser capaz de configurar el aula como espacio de aprendizajes diversos y de trabajo en grupo. • Ser capaz de diversificar los contenidos de aprendizaje • Incentivar procesos de aprendizaje con metodologías activas. • Desarrollar en los alumnos la autorreflexión y los procesos mentales superiores.
Currículum de Formación Inicial	Comprende cuatro ámbitos de formación que constituyen el tronco común. • Formación inicial • Práctica docente e investigación. • Formación especializada. • Formación personal • La estructura curricular articula núcleos orientadores que emergen de ejes de desarrollo profesional y de campos de conocimientos que constituyen las grandes áreas y subáreas curriculares. • El eje organizador opera a través de cuatro temas transversales: investigación, tratamiento a la diversidad, interacción social, y práctica profesional docente. • Los núcleos orientadores guían, organizan y matizan el desarrollo de los elementos curriculares de formación docente, y articulan áreas, los campos de conocimientos,

	conceptos, representaciones y prácticas que se estructuran en torno a un núcleo temático o a un problema central y se lo implementan a partir del primer año de formación.
Capacitación y Perfeccionamiento	Tiene como objetivos: • Formar a los maestros que carecen de Título en Provisión Nacional, actualizando sus conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas. • Formar a los docentes en el uso de los medios auxiliares de aprendizaje, interpretando los nuevos programas para las nuevas modalidades, ciclos y especialidades, así como los nuevos instrumentos de evaluación. • Ofrecer cursos de especialización a nivel de postgrado a los maestros con Título en Provisión Nacional.

Fuente: Andrade, 2014

Hay que repensar la formación docente tanto en cuanto a propósitos como en términos de sus métodos: “Los propósitos de la formación debería contribuir a desarrollar una profesión muy especializada, donde el objetivo sea formar profesionales de alto nivel, no técnicos, no burócratas, no funcionarios, sino profesionales con capacidad de juicio crítico, con las competencias para educar, con una instrucción diferenciada que responda a las características de cada niño” (Vadillo y Klingler, 2005:36)

Las Escuelas Normales Integradas conocidas así hasta antes de la Ley 1565, posteriormente como Institutos Normales Superiores, ahora como Escuelas Superiores de Formación de Maestros entran a un proceso de transformación pedagógico curricular, para formar un nuevo tipo de maestro para un nuevo tipo de escuela. Este planteamiento emerge a partir de las observaciones, necesidades, planteamientos que se han venido dando después de la aprobación de la Reforma Educativa.

Un nuevo currículum, abre posibilidades de cambio para dar solución a los problemas generales del Sistema de Formación de Maestros, debido a que a finales de los años 80, el diagnóstico de la formación docente partía de un diagnóstico deplorable” (Domic, 2009:135), en base al nuevo diseño curricular procuraría que los estudiantes descubran y construyan sus propios conocimientos, orientaría el juicio de pensar críticamente y con madurez (...) el maestro sería formado para que abandone la imagen de instructor, y se convierta en guía y educador de nuevas generaciones” (Lozada, 2005:77). Proyecciones de cambio como ésta, para esa época y tiempo han sido buenas, sin embargo el permanente intento de mejorar la

educación por gobiernos de turno no se dejaron esperar como ocurre en la actualidad transformar, la escuela, los maestros y los alumnos.

Las intenciones de mejorar la formación de maestros “giraba en esos momentos en torno a dos aspectos centrales: la formación del maestro único o diversificado que responda a las necesidades regionales y locales, y la vinculación de la formación de maestros con la educación superior Universitaria” (Cajías, 2011:60). A pesar de todo, y después de numerosas resoluciones ministeriales para la implementación de políticas de formación docente se pone en vigencia el DCB para la formación de docentes en nivel primario (primer y segundo ciclo), y especialistas para el tercer ciclo, que sería posteriormente observada por no ser consensuada y discutida.

La razón de haber sido el DCB redactado por especialistas o consultores que no conocían la realidad del aula, ésta no ha solucionado el problema de formación de maestros “lo único que se modificó es en la denominación: en bilingües para Escuelas Normales Rurales y monolingüe en los Urbanos; y en el resto de las instituciones de formación profesional continuó sin modificación alguna” (Patzí, 2011:174). En la Ley educativa entre otros cambios “obliga a los maestros en servicio a realizar estudios universitarios igual que a los egresados de las normales” (Talavera, 2011:205), el único objetivo mejorar la calidad educativa a partir de la formación permanente de los maestros.

Las Escuelas Normales, con la Ley 1565 Institutos Normales sumidos en problemas académicos en la formación de maestros pasan a ser administradas por las Universidades Públicas y Privadas por medio de convenios firmados “mejoramiento de la gestión de los INS, destinada a asegurar la calidad de los servicios de formación de maestros, ofertas curriculares de calidad, desarrollo de servicio de formación de calidad por parte de los INS” (Talavera;2002:7, citado en Cajías; 2011), eran las áreas de trabajo para las Universidades.

En la práctica ni con catedráticos con formación Universitaria se pudo superar las tradicionales formas de hacer gestión pedagógica en los Institutos Normales, el cambio esperado en la formación docente con la administración de las Universidades Públicas y

Privadas no han sido superadas porque la formación de los futuros maestros con catedráticos “cientistas” formados en las Universidades “tenían muchas deficiencias en el campo de la didáctica, pues en ese periodo se enfatizó demasiado en los contenidos académicos y teóricos de las distintas disciplinas” (Cajías, 2011:81).

2.35. Con aciertos y desaciertos concluye la Reforma Educativa

Después de un proceso de idas y venidas, cierra su ciclo la tan anhelada Ley 1565 de la Reforma Educativa, “en cierta medida utopía pedagógica, porque una Reforma Educativa no es realizar mejoras “formales”, promulgar nuevas disposiciones legales sobre educación, introducir cambios en el modo de enseñar” (Ander-Egg, 2004:107), su inicio aplaudida por los reformistas y rechazada por sectores sociales como el magisterio Urbano, mientras el magisterio Rural por la inclusión de la Interculturalidad y Bilingüismo se esperanzó con expectativas el cambio como una oportunidad de inclusión social, sin embargo concluye “languideciendo en gran medida más por sus propios errores que por la acción de sus críticos” (Cajías, 2006:36).

Terminada la primera etapa de su aplicación en 2002, no se volvió a aprobar un plan estratégico para su continuidad. En ese intermedio surgen propuestas de la sociedad civil, organizada en el Foro Educativo Nacional, hasta que el mismo año se elabora la Agenda Educativa Nacional “Por una educación inclusiva, democrática, con calidad y pertinencia”, esta iniciativa impulsa a las autoridades del ministerio de educación asumir la responsabilidad de formular y debatir una nueva estrategia de la Educación boliviana.

En el año 2003, se organiza el “Diálogo Educativo hacia el II Congreso Nacional de Educación”, la misma que no se concretiza debido a los conflictos políticos generados en el país. El balance general de la implementación de la Reforma Educativa trae problemas no resueltas, “el excesivo énfasis en educación primaria provocó una enorme asimetría en el tratamiento integral de la Reforma y en el desarrollo de otros niveles del sistema educativo” (Cajías, 2006:46). En cuanto a la participación de los maestros en la gestión pedagógica “la mayoría de los maestros ha vuelto al antiguo sistema, priorizando la memorización y la

repetición, “creando resistencia como la desobediencia consciente e intencionada a la normatividad creada por la Reforma Educativa” (Patz, 2011:165).

2.36. Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM

El gobierno del MAS, a través del ministerio de educación habla de transformación educativa, así como de calidad educativa en un nuevo escenario político, social, cultural y lingüístico, ni cabe duda. Cada gobierno, gobierna con políticas de cambio, este último a la cabeza de Evo Morales Ayma plantea desde el fundamento filosófico el “vivir bien”, cuando la sociedad actual sigue pensando en “vivir mejor”.

En los planteamientos normativos del Estado Plurinacional de Bolivia, la vía más acertada para lograr el “vivir bien” es la educación. Transformar las escuelas no es cuestión de “aplausos”, sino es cuestión de compromiso con su pueblo, por tanto con la educación, quienes asumen ese compromiso social de cambio son los maestros, son ellos quienes día a día en las aulas hacen el esfuerzo de transformar al sujeto y este a la sociedad en un futuro inmediato.

Para esa transformación del sujeto parece que ya no es suficiente la formación inicial de los maestros, más que la formación ahora son los títulos de Licenciatura, pensando que con maestros Licenciados la calidad educativa mejora, o debe mejorar en las aulas. Como remedio a las falencias encontradas en el sistema educativo nacional, los maestros reciben formación complementaria a través del programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM, en base a cuatro importantes principios: Formación Descolonizadora, Productiva, Comunitaria e Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

Con este programa complementario, los maestros supuestamente dejan de pronto las tradicionales formas de enseñar a los alumnos, la memorización, repetición, dictado características de una educación tradicionalista, se sustituye valorando experiencias de la vida cotidiana así como recuperando y valorando saberes y conocimientos de las Naciones y

Pueblos Indígena Originarios (NPIOs), que en algún momento caye en el reduccionismo y etnocentrismo valorando solo los elementos culturales del mundo andino.

El programa de formación complementaria para maestras y maestros, se inscribe en el modelo educativo sociocomunitario productivo, una alternativa de educación para “combatir contra los enemigos comunes de nuestro continente: el colonialismo y el capitalismo”(Mora, 2012:11).

2.37. Plan Nacional de Desarrollo

El país que queremos se plasma en un documento que recoge las proyecciones del país en función a las problemáticas históricas por las que atraviesa la población boliviana, estas proyecciones se insertan a partir de lineamientos estratégicos referidos a una Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para vivir bien” (Ministerio de Planificación,2009:13)

Como objetivo de desarrollo en el largo plazo, las políticas en la Bolivia Digna¹⁶están orientadas a erradicar la pobreza y toda forma de exclusión, marginación, y explotación social, política, cultural y económica. En este marco, la educación se inscribe en contraste a la política de Reforma Educativa Ley 1565 que no ha logrado superar el modelo colonial que conlleva procesos de exclusión, “históricamente, la educación en Bolivia ha estado estrechamente ligada a la reproducción de las diferencias de clase, así como a formas abiertas o veladas de discriminación” (Lopes, 2012:10)

El Sistema Educativo Nacional asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las élites y no tomó en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas.

¹⁶El objetivo de la Bolivia Digna es la erradicación de la pobreza y la inequidad, de manera de lograr un patrón equitativo de distribución y/o redistribución de ingresos, riqueza y oportunidades. Esta conformado por los sectores generadores de activos y condiciones sociales; y por la política, estrategias y programas intersectoriales de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario.(Ministerio de Planificación, 2009:32)

Como propuesta de cambio se fija transformar la educación en los Niveles Inicial, Primario, Secundario, Técnico y Universitario, en su modalidad formal y alternativa, promoviendo la más sentida participación de todos los actores sociales, que posibilite identificar plenamente las necesidades de las regiones del país.

Para esa pretendida transformación del sistema educativo, el Plan Nacional de Desarrollo a través de las políticas y estrategias en el ámbito de Bolivia Digna plantea desarrollar la Interculturalidad socio comunitaria rescatando las culturas ancestrales, para el proceso de reconstitución de las unidades socioculturales.

De la misma forma hace referencia a los principales problemas de la educación en Bolivia como la falta de igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y la calidad en el sistema educativo nacional y el desarrollo de los procesos intersectoriales de transformación de la gestión educativa vinculada a las vocaciones y características productivas y culturales de las regiones y a sus demandas de formación técnica y tecnológica.

2.38. La Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Asume el poder Evo Morales Ayma como primer presidente indígena en la historia de Bolivia, el pueblo boliviano lleva al poder con un 53,7% de votos, y como primera medida política de su gobierno es la promulgación de la Ley de Convocatoria a la Asamblea Constituyente en 2006, que dio como resultado la Nueva Constitución Política del Estado, reconociendo la multiculturalidad y el plurilingüismo del país.

Los primeros años de gobierno, se caracterizan por reformas políticas y sociales denominadas como “revolución democrática y cultural”. Estas medidas apuntaron a la protección de los sectores menos favorecidos, asignándoles un papel importantísimo a los movimientos sociales, así como al rediseño de las políticas económicas para dar fin al modelo económico neoliberal, “en crítica a la Reforma Educativa en el año 2006 surge otra propuesta denominada Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez donde a diferencia de la primera postula la descolonización y el modelo comunal” (Patz, 2011:191)

Bolivia entra a una nueva etapa de su historia, con medidas que se proyectan en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), “una nueva concepción de desarrollo con inclusión social, descentralización, poder social comunitario, nueva matriz productiva, industrialización y exportación con valor agregado y un nuevo enfoque de las relaciones internacionales con soberanía” (Ministerio de Planificación, 2009:9)

En las consideraciones del “vivir bien”, “la crisis actual es producto de un modelo desarrollista, individualista, depredador, materialista, antropocéntrico, etc. Es una crisis de vida y paradigmática” (Huanacuni, 2010:93). Ante esta crisis paradigmática y “desde el ámbito educativo se considera que la educación es colonizadora y que las distintas reformas implementadas a lo largo de la historia republicana muestran en sus diseños y su accionar un proyecto civilizatorio de dominación de los grupos de poder.

Como una antesala de cambios en educación el Decreto Supremo N° 28725, de 24 de mayo de 2006, establece que al constituirse “la República, se mantuvo el espíritu y la tradición educativa de la colonia, porque la Independencia mantuvo el poder de los descendientes de los colonizadores, que no se interesaron en extender la educación, sino en limitarla, para consolidar sobre la ignorancia de los siervos”

El Decreto Supremo a la que hacemos referencia, en sus consideraciones plantea la abrogación de Ley 1565 de la Reforma Educativa por ser contraria a los intereses del país, en su parte resolutive del Artículo 1°, señala: “El presente Decreto Supremo tiene por objeto constituir la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana-CNNLEB como instancia encargada de elaborar una norma para la educación boliviana, en consenso con los pueblos indígena originarios y afrodescendientes, organizaciones e instituciones sociales ligadas al ámbito educativo”. En ese mismo Decreto Supremo se autoriza al ministerio del ramo a organizar el Congreso Nacional de Educación, este evento nacional aglutinó la participación de 44 organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Sucre, la capital, ha sido el escenario donde se aprobó por mayoría el Anteproyecto de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, no estuvieron en la aprobación la Confederación de Maestros de Educación Urbana de Bolivia CTEUB, Central Obrera Boliviana COB, y los representantes de las Universidades, estas

instancias manifestaron su desacuerdo con el anteproyecto de Ley, quienes terminaron abandonando el congreso.

En ese tránsito de la elaboración de la nueva Ley Educativa, la Ley 1565 seguía en vigencia, hasta que en su segundo periodo, el gobierno del MAS (2010-2015) aprobó la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el 21 de diciembre del 2010. Los cambios o las acciones más importantes estuvieron reflejadas en la contratación de 100 consultores que empezaron a trabajar en la transformación curricular de todo el Sistema Educativo Nacional, así como la creación del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros, instancia que transforma a los Institutos Normales Superiores en Escuelas Superiores de Formación de Maestros a nivel de Licenciatura. Asimismo se transforma la Universidad Pedagógica de Sucre, en una institución de educación superior Universitaria, encargada de la formación continua y estudios de postgrado.

2.39. Implementación de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez

La nueva Ley de educación plantea una formación comunitaria y descolonizadora¹⁷, con lo que se pretende revolucionar la educación boliviana para adecuarla al contexto de cambios económicos, sociales y culturales. La proyección desde el punto de vista ideológico pretende dar a la formación de las futuras generaciones, partiendo del principio de que las corrientes pedagógicas que sustentaron la educación como es el conductismo y el constructivismo, no habían sido capaces de resolver las necesidades educativas del país.

En la promulgación de la Ley 070, en las instalaciones de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia CONMERB, el presidente Evo Morales Ayma, resaltó su convicción con el maestro, al considerarlo un instrumento de la liberación...si ese maestro tiene principios y valores, con seguridad que ese profesor o profesora convierte a ese niño, a ese estudiante, a

¹⁷La descolonización, tiene sentido, cuando se afirma que el pensamiento descolonizador, implica aceptar la Interculturalidad, pensar desde los saberes y subjetividades propias, el proceso de descolonización supone un proceso dialogal al interior de nuestras culturas y de allí hacia las otras formas culturales, supone un proceso de lucha y confrontación a veces necesarias, pero en profundo respeto hacia el otro.

ese adolescente en un gran patriota, en un gran servidor, con mucho compromiso en lo ético, cívico y ecológico. (Radio Patria Nueva A.M. 2010).

El Sistema Educativo Plurinacional, se fundamenta en los principios y bases de la educación boliviana descritos en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, “sus fundamentos político, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, epistemológico, psicopedagógico y andragógico, se constituyen en la propuesta curricular y los lineamientos del sistema de evaluación” (Ministerio de educación, 2010:5)

Las corrientes pedagógicas que sustentaron los diferentes modelos educativos del país, resultaron insuficientes para resolver los problemas de la educación boliviana. Por todo lo señalado surge una nueva forma de plantear “un proceso de transformación social en convivencia con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística de los estudiantes, a través del desarrollo del Ser, Saber, Hacer, Decidir”. Estas serían las características de las dimensiones” (Ministerio de Educación, 2010:15).

El modelo educativo, recoge las siguientes experiencias educativas contempladas en la educación de nuestros pueblos, así como en la experiencia de la escuela ayllu de Warisata.

- Los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, que se dan en la práctica sociocomunitaria y se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos.
- La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, una escuela de trabajo y producción donde se vinculan las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula.
- Y por último están las propuestas psicológicas y pedagógicas post modernas, que contribuyen a complementar los fundamentos teóricos del nuevo currículo: las teorías socio críticas en educación, donde resalta el enfoque histórico cultural que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, la pedagogía liberadora, que

desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.

2.40. Organización y Estructura Curricular

La Organización y estructura curricular presenta el enfoque descolonizador, integral, holístico, comunitario, productivo. En el planteamiento de la organización del nuevo currículo, lo holístico considera al desarrollo integral del ser humano, y su relación intrínseca con los cuatro campos: Cosmos y Pensamiento; Vida Tierra y Territorio; Comunidad y Sociedad; y Ciencia Tecnología y Producción, a partir de las experiencias vividas individual y colectivamente.

Además de estar conectados con las Áreas de saberes y conocimientos, disciplinas curriculares, y con los ejes articuladores: Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe; Educación en Valores Sociocomunitarios; Educación en Convivencia con la Naturaleza y Salud Comunitaria; y Educación para la Producción.

Con relación a los fundamentos del Currículo, éstas emergen de la realidad plural del país: Fundamento Político-Ideológico, Filosófico, Sociológico, Epistemológico y Psicopedagógico, las mismas que toman como referentes inclusivos a la descolonización “orientado a transformar los contenidos curriculares que lleve a modificar la visión o concepción social del mundo de las futuras y sucesivas generaciones” (Patzí, 2014:23).

Esta concepción holística integra el accionar pedagógico curricular hacia el vivir bien, que implica relación complementaria a partir de la condición plural, el pluralismo epistemológico y el aprendizaje comunitario. Para tener presente la base sólida de su referencia la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez presenta bases, fines y objetivos de la educación en estricta relación con las Normas Constitucionales y el Plan Nacional de Desarrollo.

Cuadro N° 9

BASES, FINES Y OBJETIVOS DE LA LEY 070 AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ

BASES DE LA EDUCACIÓN	Capítulo II, Artículo 3
	• Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora. • Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos. • Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional. • Es única, diversa y plural. • Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional. • Es laica, pluralista y espiritual. • Es inclusiva, con igualdad de oportunidades. • Es intracultural, intercultural y plurilingüe. • Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material. • Es científica, técnica, tecnológica y artística. • Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. • Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar a violencia. • La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural. • Es liberadora en lo pedagógico para que la persona tome conciencia de su realidad.
FINES DE LA EDUCACIÓN	Capítulo II, Artículo 4
	• Contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora. • Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres. • Universalizar los saberes y conocimientos propios. • Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo. • Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada. • Promover una sociedad despatriarcalizada. • Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado plurinacional. • Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre naciones y pueblos. • Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía. • Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible de acceso al Océano Pacífico • Impulsar la investigación científica y tecnológica.
OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN	Capítulo II, Artículo 5
	• Desarrollar la formación integral de las personas. • Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva. • Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad. • Promover la unidad del Estado Plurinacional, respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural. • Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la participación de padres y la sociedad organizada. • Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional. • Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural. • Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos, basados en la vida comunitaria. • Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas. • Garantizar el acceso a la educación y la permanencia para todos, en igualdad de condiciones. • Formular e implementar...programas sociales que benefician a los estudiantes. • Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental. • Implementar políticas educativas de formación continua para maestras y maestros. • Desarrollar políticas educativas...para personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad.

	• Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural. • Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de contenidos desde la educación. • Implementar políticas y programas de alfabetización y post alfabetización. • Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional. • Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva. • Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica. • Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes. • Implementar políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables y en condiciones de desventaja social.
--	---

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En la fundamentación de la educación, las bases, fines y objetivos de la Ley 070, tienen una estrecha e integradora relación para la consolidación y transformación de la sociedad boliviana a través de procesos educativos.

2.41. Estructura del Sistema Educativo Plurinacional

El Sistema Educativo Plurinacional se ha dividido en tres Subsistemas: “Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional” (Ministerio de Educación, 2010:13).

Por su importancia reflejamos en el trabajo sólo el Subsistema de Educación Regular, cuya estructura comprende:

- El subsistema de Educación Regular: Educación Inicial en Familia Comunitaria, de cinco años de duración, comprende dos etapas. Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada (3 años) y Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada (2 años). Educación Primaria Comunitaria Vocacional (6 años) y Educación Secundaria Comunitaria Productiva (6 años).
- El Subsistema de Educación Alternativa y Especial: Educación Alternativa, Educación Permanente y Educación Especial.
- El Subsistema de Educación Superior: Formación de Maestros, Formación Militar y Policial, Formación Técnica Superior y Artística y la Formación Universitaria.

El Sistema Educativo Plurinacional de acuerdo a la Ley 070 presenta la siguiente estructura: Organización Curricular, Administración y Gestión de la Educación, Apoyo Técnico de Recursos y Servicios. La estructura de Organización Curricular, establece un currículum base (de carácter intercultural) y los currículos regionalizados y diversificados (intraculturales), bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación como ente rectora en el diseño, aprobación e implementación del currículum.

La estructura de Administración y Gestión de la Educación, “es la instancia que planifica, organiza, dirige y controla los recursos del Sistema Educativo Plurinacional, con participación social” (Ley 070, 2010:38). Define que es el Ministerio de Educación, la instancia que tiene tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional, organizados en el nivel central, departamental y autonómico.

El nivel central de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional, está conformado por el Ministerio de Educación y sus Viceministerios. A nivel departamental por las Direcciones Departamentales de Educación, las Subdirecciones, Direcciones Distritales, Direcciones de Núcleo y Direcciones de Unidades Educativas” (Ministerio de Educación, 2010:38-41). A nivel Autonómico, las entidades territoriales autónomas que intervienen están a cargo de los Gobiernos Departamentales, Gobiernos Municipales, Autonomías Indígena Originario Campesinas.

Por su parte, la estructura de Apoyo Técnico de Recursos y Servicios, tiene como propósito brindar el apoyo técnico pedagógico al Sistema Educativo Plurinacional, para la adecuada implementación del currículo educativo. Se crean el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, destinada a diseñar e implementar estrategias de apoyo a las políticas de transformación y el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas, para realizar investigaciones referidas a la diversidad cultural y lingüística en el país.

Finalmente, la estructura de participación Social Comunitaria, instancia de participación de los actores sociales, comunitarios. Está conformada por el Congreso Plurinacional de Educación, Consejo Educativo Plurinacional, Consejos Educativos de Naciones y pueblos

indígena originario campesinos, Consejos Educativos Social Comunitarios a Nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas, además de Consejos consultivos del Ministerio de Educación.

2.42. Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros

Como en otrora, la Ley 1565 de Reforma Educativa obliga a los maestros inscribirse a las Universidades para obtener la Licenciatura que la Ley demanda. “La carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UMSA, triplicó su número; la matrícula llegó a 1.500 alumnos, como consecuencia de la apertura que tuvo” (Barral,2002:36)

Al igual que la Ley 1565, la Ley 070 también busca cualificar al maestro a través del programa de Licenciatura PROFOCOM (Formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio), “siendo el objetivo implementar en el aula y la comunidad el modelo educativo sociocomunitario productivo” (Barral, 2014:41), un programa financiado por el Ministerio de Educación, en el cumplimiento del Art. 77 de la Constitución Política del Estado Plurinacional. Busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

Este programa responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que define como objetivos de la Formación de maestras y maestros: “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos y propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”, “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez, 2010:26)

PROFOCOM, como programa destinado a formar a profesores de los subsistemas de Educación Regular, Alternativa, Especial y Superior (Técnica y Tecnológica) y a los egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, tiene entre sus objetivos aplicar el nuevo currículo en el aula, y concretizar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que propone esta Ley. El programa está dividido por fases. Los maestros en ejercicio logran su inscripción de acuerdo a la convocatoria pública, cumpliendo con los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación. En la primera fase del programa se inscriben maestros que inician el año 2012 las actividades curriculares con los primeros cursos de los Niveles Primario y Secundario. Luego para las fases segunda y tercera. Los maestros inscritos para la segunda fase están en pleno proceso de formación, así como los maestros de la tercera fase.

El programa de Licenciatura está diseñado para ser ejecutado en 4 semestres, se debe desarrollar 12 Unidades de Formación en los tres primeros semestres, mientras que el último semestre está destinada a la puesta en práctica de la concreción curricular en aula a partir de las orientaciones metodológicas Práctica, Teoría, Valoración y Producción, concretizando la evaluación en las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir. En sus inicios, no ha sido comprendida en su magnitud el cambio, porque los maestros presentaron problemas en la aplicación metodológica, muchos de ellos en la actualidad trabajan haciendo una combinación de las estrategias metodológicas de la Ley 1565 y las orientaciones metodológicas de la Ley 070, lo que significa que los maestros trabajan con una hibridación pedagógica.

Con relación a la estadística de maestros inscritos el Ministerio de Educación, señala que el componente Licenciatura inicia sus actividades el segundo bimestre del año 2012, con la participación de aproximadamente 44.000 maestras y maestros, de los primeros cursos de Primaria y Secundaria. El 2013, se implementa la Ley 070 en todo el Sistema Educativo Plurinacional aplicando el enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, cuyas bases se centran en su carácter descolonizador, liberador, revolucionario, antiimperialista, despatriarcalizador y transformador de las estructuras económicas y sociales.

Para los maestros aplicar en un Plan de Clase todos los criterios que se señala no es nada fácil, por tener en el aula a una diversidad de criterios de acuerdo a la edad cronológica de los alumnos, o hacer que el maestro cambie la tradicional forma de enseñar, o de evaluar tomando en cuenta las cuatro dimensiones. Obviamente se dieron algunos cambios visibles como que fue la organización de grupos de trabajo, esta estrategia ya se había aplicado con la Reforma Educativa, no es nada casual que la organización en bimestres sustituya a trimestres o la calificación de 70 a 100 puntos, en realidad el proceso sigue siendo igual.

La implementación del currículo a partir de la gestión 2013, no es de las mejores, por lo menos así reconoce el ministro de educación Roberto Aguilar: “es complejo ponerle un calificativo simple a la evaluación 2013. En lo general ha sido positiva pero con altibajos, con avances importantes en muchos temas y en otros con cierta debilidad. Por eso la evaluación debe tratar de ser objetiva para reflejar realmente lo que se hizo, lo que no se hizo y lo que hay que hacer en adelante” (Diario La Razón, 2013)

Para cerrar este ciclo referido a la Formación Complementaria de Maestras y Maestros, el 29 de septiembre del 2014, después de haber cumplido los requisitos exigidos por el programa recibieron el título de Licenciatura un total de 24.384 maestros normalistas quienes asistían sólo los días sábados y en algunos casos domingos para cumplir con las 16 Unidades de Formación.

En conversaciones con maestros del programa, señalan que la Formación Complementaria, tuvo muchos inconvenientes desde la parte administrativa, el rol de los facilitadores, los ambientes donde pasan clases, los tiempos previstos para las etapas de 8 horas destinada a la reflexión, análisis y revisión bibliográfica y 4 horas para las exposiciones y presentación de trabajos individuales como en grupo, además de la evaluación individual. Para el cierre de cada Unidad de Formación aún se aplican evaluaciones con preguntas de complementación, selección múltiple y razonamiento, una cuestión de nunca acabar en tiempos de transformación educativa, así como la aplicación de estrategias metodológicas de la escuela tradicionalista.

Con este grado académico los maestros podrán continuar estudios de post-grado como maestría y doctorado. “Los beneficiarios llegarán al menos a 140 mil, entre ellos 5.000 restantes de la primera fase, 70 mil de la segunda y de 30 mil a 40 mil de la tercera fase” (CORZ, C. Logran licenciatura 24.384 maestros y la meta del Gobierno apunta a llegar a 140 mil, 29 de septiembre, (*Razón Digital*),29/09/2014).

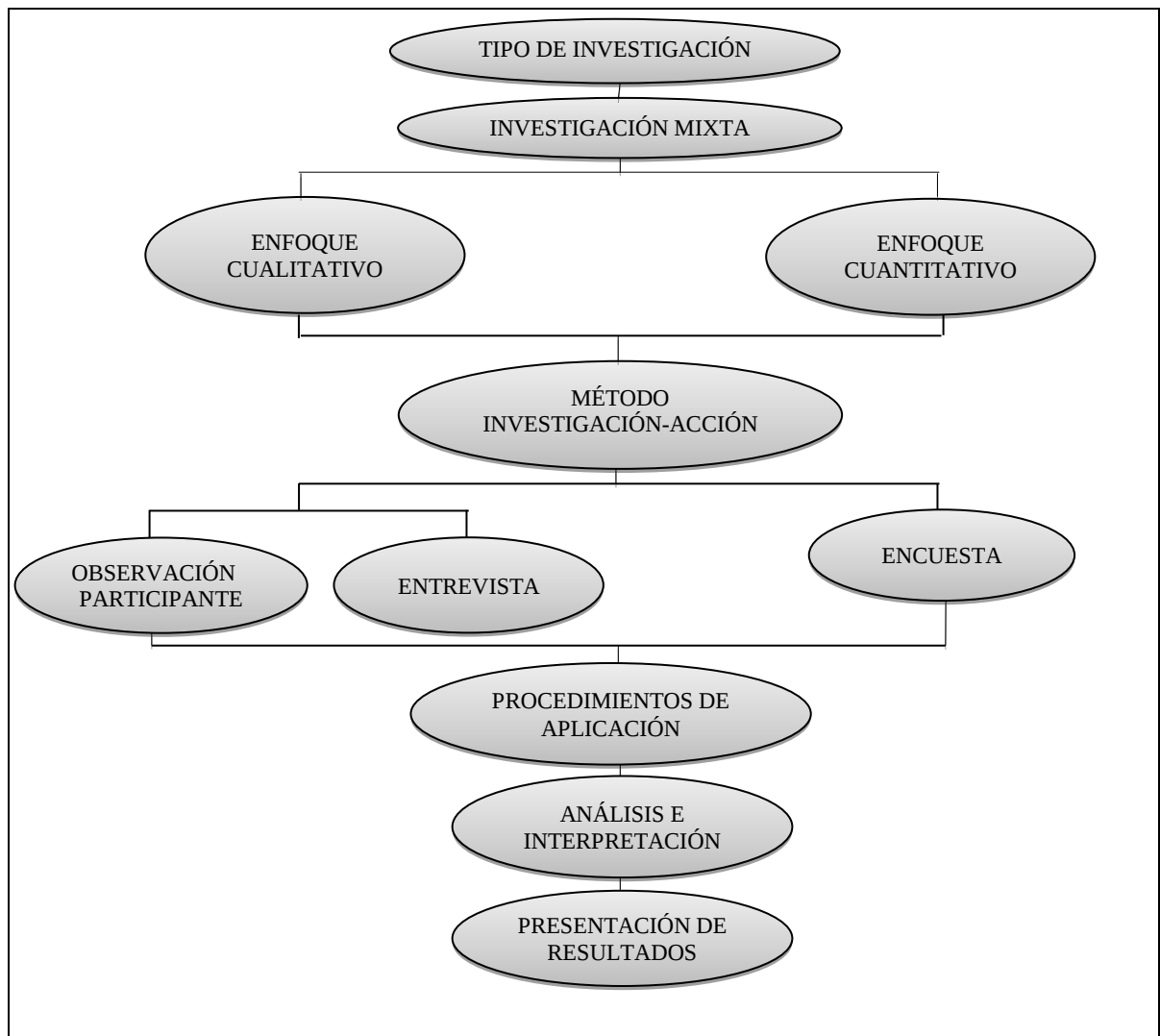
Para puntualizar algunos aspectos correspondientes a la formación de los maestros es necesario acercarnos a la figura del maestro y el rol que asume después de haberse formado en las Escuelas Normales, esta tarea resulta compleja y difícil. La formación inicial o complementaria de los maestros obedece a factores que en algún momento son determinantes a los cambios de las políticas educativas que plantean los gobiernos de turno, transformar la realidad desde la escuela.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

La metodología del trabajo de investigación ha sido orientada a partir de las características que se plantean con relación a la gestión pedagógica de los maestros, de manera eficiente de acuerdo a la representación metodológica que presento.

Cuadro N° 10
REPRESENTACIÓN METODOLÓGICA



Fuente: Enríquez, García (2010) con algunos arreglos

3.1 Diseño Metodológico

3.1.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es de carácter mixto con énfasis en el tipo cualitativo para el tratamiento y procesamiento de las categorías de análisis y cuantitativo de apoyo complementario para establecer tendencias mediante la estadística descriptiva.

Asumiendo que: “(...) la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cualitativas y cuantitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales” (Pereira Pérez, 2011: 20)

Diversos autores al hablar de la investigación mixta o más bien del uso de ambos métodos suelen aludir al término triangulación, que en investigación se realiza a través de operaciones convergentes. “La triangulación implica el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso de cualesquiera de ellos, dado que contribuye a corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno” (Pérez, 1998:55). En consecuencia la investigación es cuali-cuantitativa ya que las categorías que se han investigado están orientadas en el análisis y la interpretación ordenada y sistemática referida a la Formación Complementaria de los Maestros con Licenciatura.

3.1.2. Diseño de Investigación

El diseño de investigación presenta una secuenciación de actividades y tareas coordinadas, para la consecución de la acción investigativa se ha tomado en cuenta los pasos necesarios a partir de la acción preparatoria reflexiva, la definición del tipo de investigación determinando el enfoque para generar la producción de conocimiento científico así como la parte metodológica y la aplicación de técnicas e instrumentos para el recojo de la información cumpliendo los procedimientos necesarios en el trabajo de campo, el análisis e interpretación

de datos y la presentación de resultados. Estas características propias del trabajo de investigación han orientado de manera sistemática las acciones previas, de desarrollo y finalización.

3.2. Enfoque Metodológico

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Taylor y Bodgan, 1998: 15)

El enfoque metodológico dominante que se prioriza en el trabajo es el cualitativo, complementado con lo cuantitativo, como bien señalamos anteriormente, ésta permite una opción mixta por las características que conlleva el trabajo, según Taylor y Bodgan (1998) la metodología de la investigación cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1998: 19-20). Para comprender lo cualitativo los autores establecen un decálogo de las características de la investigación cualitativa que a continuación señalo:

- 1.- Es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y siguiendo un diseño de investigación flexible.
- 2.- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- 3.- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Son naturalistas, es decir, interactúan con las personas de modo natural, sin desentonar en la estructura.

4.- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Se identifican con estas personas para poder experimentar la realidad tal como ellas la experimentan.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido.

6.- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, ya que no busca “la verdad” o “la moralidad”, sino la comprensión de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas. No se debe perder de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten.

8.- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tiene en mente, y viendo los documentos que producen, se obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

9.- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son digno de estudio.

10.- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

Los planteamientos de los autores, con relación a las características de la metodología cualitativa abren posibilidades de conocer la realidad y actuar sobre esa realidad, en este caso esa realidad a la que se hacemos alusión es la escuela, espacio donde se observa la gestión pedagógica del maestro, y espacio donde se construye el conocimiento científico.

Para asegurar la confiabilidad y validez en la investigación, la utilización de la metodología cuantitativa para los datos numéricos relacionados a la edad, sexo, número de maestros por especialidad, nivel de formación entre otros, es fundamental porque se utiliza preferentemente “información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que

se estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales” (Briones, 2002:17)

En la investigación la metodología cualitativa en su mayor dimensión que el cuantitativo describe e interpreta la gestión pedagógica del maestro, explica la influencia de los maestros en procesos sociales, clarificando y manejando mejor la estructura y los datos obtenidos en los resultados de mayor confiabilidad posible.

3.2.1. Método de Investigación-Acción

Por método “entendemos el conjunto de operaciones y actividades que dentro de un proceso preestablecido, se realiza de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (Pérez,1998:18). El método de Investigación-Acción permite orientar el proceso mismo de la investigación a partir de la técnica de la observación participante, donde el investigador hace presencia en las sesiones de clase desarrolladas por maestras y maestros en las Unidades Educativas. Con este método se pudo analizar, describir y develar hechos, relacionados a la gestión pedagógica didáctica del maestro con Formación Complementaria.

En el trabajo de investigación, una vez realizada la observación en las clases desarrolladas por maestras/os se procede a comparar, abstraer y generalizar datos que nos permite con certeza analizar la gestión pedagógica de los maestros, por tanto se constituye en un planteamiento más humanizante de la ciencia, por ello en la Investigación-Acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad contextualizada para obrar, este trabajo se refleja en los resultados como muestra de la intervención investigativa. “Por este motivo en la perspectiva de la Investigación-Acción predomina el paradigma cualitativo abocada a la búsqueda de datos y a la elaboración de teorías éstas, están dirigidas en primer lugar a guiar la acción” (Sagastizabal y Perlo, 2002:77)

Para comprender el sentido de la Investigación-Acción y su desarrollo en educación es importante, que la escuela como organización social se constituya en el espacio donde se

integran “personas portadoras de culturas que, en gran medida, determinan su acción” (Flick, 2004:25)

Cuando hacemos referencia a Investigación-Acción, como método que orienta la investigación y como medio para el desarrollo profesional, traslucen consideraciones de autores como Latorre (2003) quien afirma que la teoría y la práctica han coexistido separadas durante mucho tiempo. Para este autor la teoría es conjunto de conocimientos sobre la naturaleza del mundo obtenido por medio de la investigación científica, posibilitando así la construcción de un cuerpo de conocimiento que explique el mundo. El papel de la teoría consiste en iluminar la práctica e indicar a las personas que están en ella qué camino seguir y cómo utilizar el conocimiento científico para lograr los fines educativos de la manera más eficaz.

Sobre este mismo tema (Elliott, 1993, Fraile 1995, López 2010; citado en Pedraza) en su tesis doctoral “La Investigación-Acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la Escuela Rural), afirma que tanto la teoría como la práctica deben tener un espacio común que sirva para reflexionar y replantear lo ocurrido en la acción educativa. Esta idea puede sugerir avanzar hacia una educación innovadora fuera de los límites tradicionales y ser consideradas un punto de partida como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, como objeto de transformación” (Latorre, 2003:34).

Una de las acciones de poner en práctica la relación teoría-práctica, es por medio de la Investigación-Acción, ésta se constituye como fundamental en la transformación de la gestión pedagógica del maestro en las aulas y a partir de ello reflejar la configuración existencial de seres que cohabitan ese micro espacio. La observación, la ejecución y evaluación se articulan cíclicamente, ésta orientación hace presencia en el trabajo de investigación.

3.2.2. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas constituyen el conjunto de mecanismos, de reglas y procedimientos que han permitido en la investigación establecer la relación con el objeto o sujetos de investigación. Las técnicas utilizadas en el recojo de información fueron: Observación participante,

entrevistas y la encuesta. Estas técnicas de manera general han permitido acercarnos a los maestros para conocer el trabajo en aula, la relación maestro-alumno, entre alumnos, la aplicación de materiales educativos y otros. Para efectivizar presencia en las Unidades Educativas, se logra obtener en dos ocasiones la autorización correspondiente de la Dirección Distrital de educación El Alto-1, esta instancia mediante una circular instruye a las Direcciones de Unidades Educativas de su competencia cooperar al trabajo de investigación.

3.2.2.1. Observación Participante

Para Carrasco (2009) la observación se define como el proceso sistemático de obtención, recopilación y registro de datos empíricos de un objeto, un suceso, un acontecimiento o conducta humana con el propósito de procesarlo y convertirlo en información (Carrasco, 2009: 282).

La observación participante de acuerdo a las consideraciones anteriores se trata de una técnica que capta la realidad social y cultural de una sociedad o grupo determinado mediante la inclusión del investigador en el colectivo objeto de estudio, “los rasgos principales son que el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación” (Flick, 2004:154)

Esta técnica de observación participante permite obtener información acerca de un fenómeno o acontecimiento tal como se produce, en el trabajo de recogida de información, el aula ha sido el espacio para describir grupos humanos que hacen presencia con características diferenciadas en la que nos involucramos para recoger información valiosa.

3.2.2.3. Encuesta

La encuesta es una técnica considerada por la investigación social científica orientada a la valoración de poblaciones enteras mediante el análisis de muestras representativas de la misma. Se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones actitudes. En nuestro caso esta

técnica de recogida de información por medio de preguntas escritas organizadas en un cuestionario impreso ha permitido conocer a la persona maestro como tal.

Esta técnica “considera a los sujetos como la principal fuente de información para conocer determinados aspectos de la realidad” (Sagastizabal y Perlo, 2002), consiste por lo tanto en la solicitud de información de una persona a otra o a un grupo de personas para obtener datos sobre un problema determinado. Su utilización se justifica porque la investigación es mixta por tanto esta técnica se constituye como imprescindible en la investigación.

3.2.3. Instrumentos de Investigación

Los instrumentos han sido los mecanismos que nos ha permitido recolectar y registrar la información en el proceso de la investigación, a través de la guía de observación, la guía de entrevista y la boleta de encuesta. La aplicación de los instrumentos señalados ha generado una construcción social de conocimientos sobre el tema indagado.

3.2.3.1. Guía de Observación

Es un instrumento de registro que evalúa desempeños, permite al investigador mirar las actividades desarrolladas por el maestro de manera más integral. Para efectivizar la observación es necesario presenciar el evento o la actividad y registrar los detalles observados. El instrumento se utilizó en la investigación para registrar hechos para su posterior interpretación. En este sentido la guía de observación ha sido una herramienta que ha permitido recoger la información para luego analizar y procesar los resultados.

A través de este instrumento registramos datos que observamos en el salón de clases, en el momento de su aplicación se anotó detalladamente datos relevantes y no relevantes de las actividades realizadas por el maestro. Todo lo que pudimos observar en el interior del aula, registramos en la guía de observación, no ha sido la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador.

El recojo de la información ha sido real y objetiva, ya que los maestros como sujetos de investigación estuvieron presentes en el momento de la observación, así como en las conversaciones informales a la conclusión de la clase en espacios como aulas, bibliotecas, campos deportivos, patio, Dirección de la Unidad Educativa y otros.

El instrumento aplicado ha generado primero recoger información en el salón de clases a partir de indicadores relacionados con la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, inicio de la sesión de clases, cumplimiento de las actividades planificadas por el maestro, la evaluación y el clima psicológico en el aula. Una vez teniendo la información en bruto, se organiza sistemáticamente para su posterior análisis y procesamiento.

Realicé 19 observaciones de aula, observaciones de tiempo completo de acuerdo a una guía, en la dimensión II, referida al inicio de la sesión de clases observé si el maestro/a toma en cuenta ideas, conocimientos y experiencias previas de los alumnos, si el maestro establece algún nexo entre lo conocido y lo nuevo por conocer, el poder de la comunicación en el aula, si existe ambiente de confianza, seguridad y de participación en la clase, si el maestro brinda apoyo permanente a los alumnos, la orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas, aclara dudas de los alumnos con ejemplos puntuales acerca de los contenidos desarrollados entre otros.

También se observó el estilo de enseñanza del maestro, los métodos y las técnicas en el proceso de enseñanza, el uso de materiales didácticos (pizarra, libros, cuadros), el inicio, desarrollo y finalización de la sesión de clases, para observar la organización ya de la información final y poder contar con un respaldo tangible utilicé una cámara fotográfica para tomar fotos en el aula y poder cruzar información en el momento de la redacción final.

3.2.3.2. Guía de Entrevistas

En la investigación he utilizado la entrevista estructurada, así como la entrevista semiestructurada las mismas que apliqué en un formulario con preguntas debidamente organizadas, con secuencia lógica. Este instrumento orientó el trabajo de la investigación

bajo una planificación, ejecución, control y cierre. Las guías de entrevistas que se aplicó a todos los maestros de la muestra, han sido entrevistas individuales, las primeras entrevistas han sido con maestros del Nivel Primario, luego con maestros de Nivel Secundario y por último con los maestros de Nivel Inicial, aunque el orden establecido en algunos casos ha sufrido alteraciones. Para no perder la información valiosa utilicé una grabadora profesional para grabar lo que el entrevistado manifestaba con relación al trabajo docente y otros.

Una vez recogida la información por medio de la entrevista, me di cuenta que aún faltaban datos que no había previsto, para ello organicé un segundo momento, con preguntas que no había logrado en la primera entrevista. Estas entrevistas semiestructuradas han sido de mucha importancia porque han permitido contrastar los planteamientos iniciales que surgieron a raíz de algunos adelantos referidos a la gestión pedagógica de los maestros, las mismas que han sido referentes para ampliar la información por un lado y por otra ayudaron en la confirmación de algunos datos. El segundo momento ha sido complicado, porque no pude lograr al 100 % las entrevistas por diferentes factores como ausencia de los maestros, días libres de los maestros, actividades delegadas desde la Dirección de la Unidad Educativa, entre otros. Para este momento formulé preguntas en una guía de entrevista semiestructurada, las mismas que han sido pautas para no perder la esencia del trabajo, las preguntas estuvieron referidas a la participación del maestro en la aplicación de la Reforma Educativa de la Ley 1565, los cambios metodológicos que se generan al interior del aula, si la Licenciatura era para mejorar la gestión pedagógica del maestro y sobre el compromiso social del maestro.

Las entrevistas que realicé en las Unidades Educativas era de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los maestros, con algunos fijamos fecha y hora para este trabajo, con otros realicé antes del inicio de las clases de la mañana o de la tarde, así como en la hora de descanso (recreo). Para que los maestros se sientan cómodos durante el tiempo de la entrevista, los espacios utilizados eran las aulas donde no pasaban clases, la secretaría, en algunos casos la Dirección, el patio o la sala destinada para el refrigerio. Con relación al tiempo, el primer momento en la recogida de la información era de 20 a 30 minutos este trabajo dependía de la extensión de respuestas de parte de la persona a quien iba dirigida la entrevista, el segundo

momento era más de complementación no tardando en muchos de los casos de 10 a 15 minutos.

3.2.3.3. Boleta de Encuesta

La boleta de encuesta como instrumento de investigación, apliqué a los maestros de las Unidades Educativas tomadas en la muestra. Su aplicación ha sido cara a cara a través de una serie de preguntas planteadas en los formularios correspondientes. Para su aplicación se ofrecía al maestro las condiciones cómodas para que pueda estar concentrada y poder manifestar con mayor tranquilidad.

La boleta de encuesta ha sido diseñada con características como: datos generales o de identificación de la Institución como es la Universidad Amazónica de Pando, una breve síntesis que especifica el propósito de la encuesta, datos de identificación de los respondientes, instrucciones y preguntas. Este instrumento se utilizó para recoger información por medio de preguntas escritas organizadas en una boleta de encuesta tomando en cuenta criterios relacionados a la formación profesional de los maestros, formación complementaria de Licenciatura de los maestros en las Universidades Públicas y Privadas de acuerdo a la Ley 1565 de la Reforma Educativa y su aplicación en las Unidades Educativas, la gestión pedagógica del maestro en aula, y la situación social y económica de los mismos.

Esta técnica contó con una estructura lógica a lo largo de todo el proceso, la misma que me permitió conocer testimonios provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones y actitudes de los maestros. Al igual que para las entrevistas personales organicé a los maestros con grado académico de Licenciatura fijando con bastante anticipación el día y la hora. Para su aplicación el tiempo estimado para cada encuesta era de 20 a 30 minutos, debido a que las preguntas merecían en algunos casos complementación de parte de los encuestados.

La boleta de encuesta se preparó con bastante anticipación, la misma que pasó diferentes momentos de análisis antes de su aplicación. Consta de 99 preguntas distribuidas como bien

decíamos en su momento por criterios. Durante el proceso tuve algunos problemas de orden organizacional, así como interferencias en el momento de la aplicación, en algún momento tuve que regresar a la misma Unidad Educativa para completar las preguntas de la boleta, porque el maestro/a debía atender aspectos relacionados a su trabajo o familia y que no tenían tiempo suficiente.

Teniendo la información necesaria dentro el ámbito de las fuentes primarias analizamos, reflexionamos y explicamos acerca de la información obtenida de los maestros de los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria y procesamos en el software a través del programa estadístico SPSS (Paquete estadístico para las ciencias sociales), las mismas que mostramos en los resultados de la investigación.

3.2.4. Delimitación de la Investigación

3.2.4.1. Temporal

La investigación se circunscribe en el periodo de transición de la Ley 1565 de Reforma Educativa implementada en el gobierno del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, y la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Lo que significa, que los años 2012, 2013, 2014 y parte del 2015 han sido los años referentes para el desarrollo y culminación del trabajo.

3.2.4.2. Espacial

La ciudad de El Alto por su población y creación de nuevos Distritos Municipales se ha extendido en territorio y población escolar, además de la migración campo-ciudad que ocurre en los últimos años en busca de mejores oportunidades de vida. Factores como estas influyen para que las Unidades Educativas en función a la población escolar creciente se constituyan en Unidades Educativas de reciente creación para así tener más escuelas en la urbe Alteña.

En educación la ciudad de El Alto por la numerosa población estudiantil hasta hace poco tiempo contaba con dos Direcciones Distritales la Dirección Distrital de Educación El Alto-1 y

la Dirección Distrital de Educación El Alto-2, actualmente se tiene a la Dirección Distrital de Educación El Alto-3. En la investigación trabajamos con las Unidades Educativas que corresponden a la Dirección Distrital El Alto-1, del sistema de educación regular en sus Niveles Inicial, Primaria y Secundaria.

3.2.5. Población y Muestra

3.2.5.1. Población

La ciudad de El Alto-1 escenario de la investigación descansa en una inmensa meseta altiplánica ubicada al oeste de la ciudad de La Paz, con una altura aproximada de cuatro mil metros sobre el nivel mar. El Alto nace como un apéndice de la ciudad de La Paz y a partir de procesos migratorios particularmente intensos desde la década de los 80. Los primeros pobladores la bautizaron como Ch'usa Marka (Pueblo vacío, en aymara). También fue designada bajo los gentilicios Alax Pacha (Tierra en el cielo), Cruz Pata (Con la cruz arriba) y Altupata Marka (Pueblo de arriba).

Con la creación de la cuarta sección de la provincia Murillo, efectuada el 6 de marzo de 1985, se dio el primer paso para la consolidación de El Alto como municipio. Tres años después (1988), se consolidó como ciudad con la promulgación de la Ley 561.

Actualmente, la confluencia de diversas culturas, junto al empuje de los inmigrantes, permitió la construcción de un capital económico y social muy importante, que en los últimos años ha sido determinante en la política nacional. Ya en 1942 con la aparición de las primeras Villas empezaron a surgir las dos principales Zonas que actualmente demarcan la ciudad: la Zona Sur, que por entonces cobijaba a las Villas 12 de octubre, Villa Dolores y Villa Bolívar “A”, y a la Zona Norte, donde surgieron la Villa 16 de julio, Ballivian y Alto Lima. En la investigación resaltamos la constitución de los Distritos Municipales y las Zonas correspondientes a El Alto donde se encuentran ubicadas las Unidades Educativas.

3.2.5.2. Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de El Alto-1

Por su extensión demográfica y la población creciente en la ciudad de El Alto, como señalamos anteriormente existen tres Direcciones Distritales, las dos primeras comparten un mismo edificio en el corazón de la Ceja de El Alto, mientras que la de reciente creación se encuentra en la Zona sur (Senkata), la Dirección Distrital El Alto Norte-1, a inicios de la gestión 2014, cuenta de acuerdo a la información estadística con 181 Unidades Educativas del Sistema de Educación Pública, distribuidos en 15 Redes.

3.2.5.3. Distritos Municipales de El Alto-1 y las Unidades Educativas

La ciudad de El Alto cuenta con 14 Distritos Municipales, 7 Distritos Municipales se encuentran ubicados en El Alto-1 (Norte), otros 7 Distritos Municipales en El Alto-2 (Sur), la investigación se centra en el Distrito Municipal El Alto-1. El Alto Norte, se caracteriza por tener instituciones como la Universidad Pública de El Alto, el Hospital del Norte, las fábricas de las embotelladoras Coca Cola y Pepsi, el mercado campesino para la venta de productos del productor al consumidor, la feria 16 de julio, el Polideportivo “Héroes de octubre”, Unidades Educativas Públicas y Privadas, Centros de atención integral, módulos policiales, entre otros.

Cuadro N° 11

DISTRITOS MUNICIPALES DE EL ALTO-1

N°	Distritos Municipales	ZONAS DE REFERENCIA
1.-	Distrito Municipal 4	Villa Tunari, Primera, Segunda y Tercera Sección, Pedro Domingo Murillo, San José de Yunguyo, Mercedario
2.-	Distrito Municipal 5	Villa Esperanza, Tupak Katari, Huayna Potosí, Germán Busch, Villa Ingenio, Tahuantinsuyo, Mariscal Sucre.
3.-	Distrito Municipal 6	Villa Loreto, 16 de julio, Ballivian, Alto Lima, Los Andes, más secciones y anexos.
4.-	Distrito Municipal 7	Las Lomas, Progreso, Huichucirca, Porvenir, Urbanización León, Urbanización Collasuyo.
5.-	Distrito Municipal 9	San Roque, Ocomisto, Villa Andrani, El Salvador, Urbanización 5 de marzo, Franz Tamayo.
6.-	Distrito Municipal 13	Flor del Illampu y Urbanización San Francisco.

Fuente: Elaboración Propia 2014

Las Unidades Educativas ubicadas en las diferentes zonas de los Distritos Municipales arriba mencionadas presentan características diferentes a partir de la infraestructura, aulas, mobiliario, biblioteca, salas audiovisuales, campos deportivos, iluminación, batería de baños, salas de reuniones, dirección, secretaría y la participación de los maestros en el proceso de la gestión pedagógica.

Existe un total de 5.604 maestras/os de los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; las Unidades Educativas se encuentran ubicadas en las Zonas Villa Esperanza, Villa Tunari, Túpak Katari, 16 de julio, Río Seco, San Roque, Huayna Potosí, Bautista Saavedra, Villa Andrani, Villa Ingenio y otras. Del total de los maestros, 443 maestros trabajan con niñas/os del Nivel Inicial, 2.430 maestros con el Nivel Primario de educación comunitaria vocacional y 2.733 maestros con el Nivel Secundario de educación comunitaria productiva en los turnos mañana y tarde (Información Estadística de la Dirección Distrital de Educación El Alto-1, 2014)

3.2.5.4. Muestra

Para Carrasco (2009) la muestra es una parte o fragmento representativo de la población, cuyas características esenciales son las de ser objetivos y reflejo fiel de ella, de tal manera que los resultados obtenidos en la muestra puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población (Carrasco, 2009:237). En esta perspectiva, las Sub-Unidades de análisis estuvieron conformadas por maestros que tienen Licenciatura, quienes en la actualidad cumplen función docente en las aulas de las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de El Alto-1. En la investigación trabajamos con la muestra no probabilística, la misma que nos permite hacer un reconocimiento minucioso en el trabajo de investigación.

La muestra representativa en la investigación es por criterio, respaldada con una fórmula estadística, el trabajo se realizó con 99 maestras/os, de los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria, como se observa en el Cuadro N° 5 referido a las Unidades Educativas y número de docentes seleccionados, quienes de acuerdo al reglamento del Escalafón Nacional del

Servicio de Educación para maestros normalistas e interinos están registradas en las diferentes categorías de acuerdo a los años de servicio docente. Además, para determinar la muestra por criterio se toma en cuenta Unidades Educativas con características diferenciadas como la mayor cantidad de maestros que trabajan en los Niveles Inicial, Primario y Secundario de acuerdo a la información obtenida de la Dirección Distrital El Alto-1.

Entre otros criterios que tomé en cuenta para determinar la muestra ha sido considerando Unidades Educativas ubicadas en lugares alejadas del centro de la ciudad de El Alto para contrastar con maestros que trabajan en Unidades Educativas cercanas y con accesibilidad a medios de transporte así como el turno de trabajo. También se aplicó el criterio tomando en cuenta Unidades Educativas ubicadas en diferentes Distritos Municipales con mayor y menor población escolar. No tendríamos que perder de vista que en la Investigación-Acción predomina para la selección de la muestra el criterio de representación interna. Esta representación interna responde a esta interrogante: ¿cuáles son las unidades de análisis que se deben estudiar para comprender esta realidad?. Este tipo de muestreo difiere del que se realiza desde diseños que responden al paradigma cuantitativo en el que se busca una representación externa.

3.2.5.5. Tamaño de la Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra seleccionamos de acuerdo a criterios preestablecidos de manera intencional con características del muestreo cualitativo especialmente el ser flexible, dinámico y progresivo o secuencial. Para conocer acerca de quienes tienen el grado académico de Licenciatura realicé un sondeo detectando que en algunas Unidades Educativas ninguno de los maestros tiene Licenciatura, en otras uno, dos, tres, cuatro hasta cinco maestros manifiestan tener Licenciatura. Estos datos preliminares han sido corroborados o cruzados con la información y documentación existente en la Dirección de cada Unidad Educativa.

Del total de maestros en el tamaño de la muestra, 14 maestras son de Nivel Inicial, 52 maestras/os son del Nivel Primario y 33 maestras/os son del Nivel Secundario. Por tanto el

tamaño de la muestra alcanza a 99 maestras/os, tal como presentamos en la fórmula estadística.

Para el cálculo de la muestra se utilizó la formula:

$$n = \frac{Nz^2 \hat{p}\hat{q}}{E^2 (N - 1) + z^2 \hat{p}\hat{q}}$$

En esta fórmula se tienen los siguientes datos:

N: Total de maestros N= 5064

Valor de la normal estándar: $Z_{(0.98)} = 2.33$

Proporción favorable en la muestra: $p = 0.75$

Proporción complementaria: $p = 0.28$

Error (+ o -) en la recepción de la información. $E = 0.1$

$$n = \frac{(5604)(2.33)^2 (0.75)(0.25)}{(0.1)^2 (5604 - 1) + (2.33)^2 (0.75)(0.25)}$$

$$\longrightarrow n = 99$$

CUADRO N° 12
UNIDADES EDUCATIVAS Y NÚMERO DE DOCENTES SELECCIONADOS PARA
LA INVESTIGACIÓN

Nº	UNIDADES EDUCATIVAS	ZONA, VILLA, URBANIZACIÓN	TURNOS	NÚMERO DE MAESTROS	TOTAL
1.-	Villa Tunari	Villa Tunari	M	3	3
2.-	Mariscal de Zepita	Anexo Villa Tunari	M	6	6
2.-	Walter Alpire Durán	Rio Seco	M	4	4
3.-	Brasil	Rio Seco	M	5	5
4.-	Brasil	Rio Seco	T	4	4
5.-	Yunguyo Fe y Alegría	Mercurio	M	2	2
6.-	16 de Febrero	Rio Seco	M	5	5
7.-	Ecológico 25 de Julio	Rio Seco	M	4	4
8.-	Dr. Carlos Montenegro	San Juan Río Seco	T	4	4
9.-	TheStrongest	San Juan Río Seco	M	2	2
10.	Rafael Mendoza Castellón	Villa Esperanza	M	3	3
11.	Túpac Katari	Túpac Katari	M	2	2
12.	Huayna Potosí	Huayna Potosí	T	3	3
13.	Unión Europea	Huayna Potosí 1° Sección	M	3	3
14.	Litoral	Villa Ingenio	T	1	1
15.	Juvenal Mariaca “A”	16 de julio	T	3	3
16.	Adrián Castillo Nava	16 de julio	T	3	3
17.	Mercedes Belzu de Dorado	Ballivian	T	4	4
18.	San José Fe y Alegría	16 de julio	T	2	2
19.	Santa María de los Ángeles	16 de julio	M	1	1
20.	Los Andes	Los Andes	M	4	4
21.	Elizardo Pérez	Los Andes	T	3	3
22.	San Roque	San Roque	M	3	3
23.	República de Bolivia	San Roque	M	4	4
24.	Bautista Saavedra	Bautista Saavedra	M	6	6
25.	Villa Andrani	Seke	M	1	1
26.	República de Uruguay	Tacachira	M	4	4
27.	Tahuantinsuyu	Tahuantinsuyu	M	3	3
28.	República de Cuba	Villa Ingenio	M	4	4
29.	República de Irán	Villa Ingenio D-2 U-2	M	3	3

Fuente: Elaboración Propia. Información Estadística Dirección Distrital de Educación El Alto-1.

CUADRO N° 13

BOLETA DE ENCUESTA APLICADO A MAESTROS POR UNIDAD EDUCATIVA, SEXO, NIVEL Y TURNO

N°	UNIDADES EDUCATIVAS	Sexo		Nivel			Turno		Total
		Varones	Mujeres	Inicial	Primaria	Secunda	Mañana	Tarde	
1.-	Villa Tunari	1	2	1	2	-	x	-	3
2.-	Mariscal de Zepita	3	3	1	3	2	x	-	6
3.-	Walter Alpire Durán	2	2	1	3	-	x	-	4
4.-	Brasil	3	2	2	3	-	x	-	5
5.-	Brasil	3	1	-	-	4	-	x	4
6.-	Yunguyo Fe y Alegría	-	2	1	1	-	x	-	2
7.-	16 de Febrero	2	3	-	2	3	x	-	5
8.-	Ecológico 25 de Julio	1	3	-	2	2	x	-	4
9.-	Dr. Carlos Montenegro	1	3	-	-	4	-	x	4
10.-	The Strongest	1	1	-	2	-	x	-	2
11.-	Rafael Mendoza Castellón	-	3	1	2	-	x	-	3
12.-	Túpac Katari	1	2	-	2	-	x	-	2
13.-	Huayna Potosí	2	1	-	-	3	-	x	3
14.-	Unión Europea	1	2	1	2	-	x	-	3
15.-	Litoral	-	1	-	-	1	-	x	1
16.-	Juvenal Mariaca "A"	1	2	-	3	-	-	x	3
17.-	Adrián Castillo Nava	1	2	-	-	3	-	x	3
18.-	Mercedes Belzu de Dorado	3	1	1	3	-	-	x	4
19.-	San José Fe y Alegría	-	2	1	1	-	-	x	2
20.-	Santa María de los Ángeles	-	1	1	-	-	x	-	1
21.-	Los Andes	2	2	-	4	-	x	-	4
22.-	Elizardo Pérez	1	2	-	-	3	-	x	3
23.-	San Roque	1	2	1	2	-	x	-	3
24.-	República de Bolivia	3	1	-	2	2	x	-	4
25.-	Bautista Saavedra	2	4	1	3	2	x	-	6
25.-	Villandrani	1	-	-	1	-	x	-	1
26.-	República de Uruguay	2	2	-	2	2	x	-	4
27.-	Tahuantinsuyu	1	2	1	2	-	x	-	3
28.-	República de Cuba	1	3	-	2	2	x	-	4
29.-	República de Irán	1	2	-	3	-	x	-	3

Fuente: Elaboración Propia. Información Estadística Dirección Distrital de Educación El Alto-1

3.2.5.6. Procedimientos de Recolección de Datos

3.2.5.6.1. Recolección de Datos

Para contar con una información veraz, los datos los recolecté en base a documentos oficiales que orientan el Sistema de Educación Pública, así como en base a investigaciones realizadas antes, durante y después de la implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa y la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, los actores para tener información primaria han sido Directores de Unidades Educativas, maestras/os sin Licenciatura y con Licenciatura. Para un trabajo organizado y con facilidades de acceso a las Unidades Educativas seleccioné las mismas pertenecientes a una misma Red.

Los cuadros siguientes reflejan las entrevistas realizadas a Directores de Unidades Educativas, y a maestros con Licenciatura como protagonistas en la gestión pedagógica y administración escolar, así como las observaciones a sesiones de clases realizadas en segundo y tercer bimestre de la gestión 2014. Para su verificación asignamos un código de identificación.

Cuadro N° 14

DIRECTORES DE UNIDADES EDUCATIVAS ENTREVISTADAS

CARGO	GESTIÓN ESCOLAR	CÓDIGO ASIGNADO
Director Unidad Educativa “Villa Tunari”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-1)
Director Unidad Educativa “Mariscal de Zepita”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-2)
Director Unidad Educativa “Walter Alpire”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-3)
Director Unidad Educativa “Brasil”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-4)
Director Unidad Educativa “Yunguyo Fe y Alegría”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-5)
Director Unidad Educativa “Carlos Montenegro”	2013-2014	(ENT-DIR-PRIM-6)
Directora Unidad Educativa “Rafael M.Castellón”	2013-2014	(ENT-DIR-SEC-7)
Directora Unidad Educativa “Unión Europea”	2013-2014	(ENT-DIR-SEC-8)
Director Unidad Educativa “Juvenal Mariaca”	2013-2014	(ENT-DIR-SEC-9)
Director Unidad Educativa “Los Andes”	2013-2014	(ENT-DIR-SEC-10)
Director Unidad Educativa “Elizardo Pérez”	2013-2014	(ENT-DIR-SEC-11)

Fuente: Elaboración Propia

Los maestros con Licenciatura entrevistados ascienden a un número de 29, realizadas en diferentes circunstancias y turnos, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 15
MAESTRAS/OS DE NIVELES: INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA
ENTREVISTADOS

CARGO	GESTIÓN ESCOLAR	CÓDIGO ASIGNADO
Maestra Nivel Inicial	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-1
Maestra Nivel Inicial	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-2
Maestra Nivel Primaria	2013-2014	ENT-TUR-TAR-3
Maestra Nivel Primaria	2013-2014	ENT-TUR-TAR-4
Maestro Nivel Primaria Ex Director Distrital	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-5
Maestra Nivel Primaria	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-6
Maestro Nivel Secundaria	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-7
Maestra Nivel Secundaria	2013-2014	ENT-TUR-MAÑ-8
Maestro Nivel Secundaria	2013-2014	ENT-TUR-TAR-29

Fuente: Elaboración Propia.

Las observaciones realizadas también ascienden a un número de 29 sesiones de clase en los diferentes grados, niveles, turnos y asignaturas.

Cuadro N° 16
MAESTRAS/OS A LAS QUE SE OBSERVÓ LA SESIÓN DE CLASES

CARGO	GESTIÓN ESCOLAR	CÓDIGO ASIGNADO
Maestra Nivel Inicial Asignatura Tecnología	2013	OBS-TEC-TUR-TAR-1
Maestra Nivel Inicial Asignatura Ciencias de la Vida	2013	OBS-C.VID-TUR-MAÑ-2
Maestro Nivel Primaria Asignatura Lenguaje	2013	OBS-LENG-TUR-MAÑ-3
Maestra Nivel Primaria Asignatura Matemática	2013	OBS-MAT-TUR-MAÑ-4
Maestra Nivel Primaria Asignatura C. Sociales	2013	OBS-S.SOC-TUR-MAÑ-5
Maestra Nivel Primaria Asignatura C. Naturales	2013	OBS-C.NAT-TUR-MAÑ-6
Maestra Nivel Primaria Asignatura Idioma Inglés	2013	OBS-ING-TUR-TAR-7
Maestra Nivel Secundaria Asignatura Literatura	2013	OBS-LIT-TUR-MAÑ-8

Maestro Nivel Secundaria Asignatura Matemática	2013	OBS-MAT-TUR-MAÑ-9
Maestro Nivel Secundaria Asignatura Historia	2013	OBS-HIST-TUR-TAR-29

Fuente: Elaboración Propia.

La boleta de encuesta como instrumento de recolección de datos se aplicó a 99 maestros de los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria en los Turnos Mañana y Tarde. En el cuadro N° 17 presento a maestros asignados mediante la numeración de 1-99.

Cuadro N° 17

MAESTRAS/OS A LAS QUE SE APLICÓ LA BOLETA DE ENCUESTA

CARGO	GESTION ESCOLAR	CÓDIGO ASIGNADO
Maestra de Nivel Inicial	2014	BOL-ENC-1
Maestra de Nivel Inicial	2014	BOL-ENC-2
Maestro de Nivel Primaria	2014	BOL-ENC-3
Maestra de Nivel Primaria	2014	BOL-ENC-4
Maestro de Nivel Primario	2014	BOL-ENC-5
Maestra de Nivel Primaria	2014	BOL-ENC-6
Maestro de Nivel Secundaria	2014	BOL-ENC-7
Maestra de Nivel Secundaria	2014	BOL-ENC-8
Maestro de Nivel Secundaria	2014	BOL-ENC-9
Maestra de Nivel Secundaria	2014	BOL-ENC-99

Fuente: Elaboración Propia

3.2.5.7. Acceso al Escenario

Para el acceso al escenario solicité mediante una nota a la Sub-Dirección de Postgrado La Paz, de la Universidad Amazónica de Pando, para que esta instancia solicite a la Dirección Distrital de El Alto-1 la autorización respectiva para las Unidades Educativas de su jurisdicción. Lograda la autorización del Lic. Valentín Llanos Morales Director Distrital de educación El Alto-1, mediante Circular D.D.D.E.A.1-055/2012, de manera inmediata y bajo una planificación inicié el trabajo en las Unidades Educativas.

Para ingresar a las aulas y observar las sesiones de clases de los maestros, coordiné con los Directores de Unidades Educativas, para que sean ellos quienes autoricen mi presencia en el salón de clases. Algunos Directores no conformes con la Circular emanada de la Dirección Distrital El Alto-1 exigían explicaciones que no venían al caso, pero que a la final resultaron más colaboradores en la recogida de datos referida a los maestros con y sin Licenciatura. La presencia mía en las aulas inicialmente ha sido más de observación, aunque en algunos casos los maestros pedían mi participación no en el sentido de desarrollar la clase, sino de brindar una explicación del trabajo que realizo.

Las observaciones han sido orientadas en base a una guía preparada con anticipación. Las entrevistas a los mismos maestros se hizo previa una concertación con cada uno de ellos, esta cuestión es explicado en la aplicación de los instrumentos de investigación. Con relación a las boletas de encuesta tuve dificultades en la aplicación, así como explico en la parte que corresponde a este instrumento.

3.2.5.8. Análisis e Interpretación de Datos:

El trabajo con relación al análisis e interpretación de datos se realiza a partir del enfoque planteado en el trabajo de investigación, una vez recolectada la información se organiza la misma para proceder con el análisis y cumplir con el trabajo de gabinete.

La recolección y el análisis se realiza de manera simultánea de manera que se recogían los datos y se realizaba el respectivo análisis, este ejercicio también ha sido aplicado para las entrevistas y otros instrumentos aplicados en el proceso de la investigación. Además para la confiabilidad de la investigación el análisis e interpretación de datos también ha sido mediante la aplicación del programa estadístico SPSS-18, lo que significa que recurrimos a la estadística descriptiva para trabajar datos expresados numéricamente como la edad, número de maestros por niveles, especialidad, entre otros. Para mostrar la lógica que se siguió en este proceso señalamos los pasos que se dieron:

3.2.5.9. Transcripción de los Datos

Esta etapa ha sido importante, los datos registrados con relación al accionar de los maestros en la sesión de clases, así como de los Directores de Unidades Educativas y estudiantes, han sido transcritos sin que exista alteraciones, ni modificaciones, en lo posible se mantuvo la visión particular y general de toda la información recogida a lo largo del trabajo de investigación.

El trabajo ha sido apoyada con el uso de una grabadora profesional, cámara fotográfica y filmadora las mismas que han permitido grabar para luego escuchar, escribir y ordenar datos valiosos recogidos en el trabajo de campo y reflexionar de manera crítica acerca de la experiencia vivida. La transcripción en algunos casos ha sido de manera inmediata, pero generalmente ha sido después de haber concluido y realizado el trabajo de recogida de información con relación a la gestión pedagógica de los maestros. Este trabajo de transcripción de datos las clasifico en dos momentos: Una a la conclusión de la aplicación de los instrumentos de investigación y otra una vez concluida el recojo de información, es decir cumplida la etapa de la acumulación de datos.

Tomando en cuenta que la investigación con preponderancia cualitativa complementada con lo cuantitativo, que en términos de investigación científica se conoce como investigación mixta, ha permitido analizar y cuantificar por medio de procesamiento estadístico datos que se manifiestan en la boleta de encuesta, las mismas que han sido referentes para conocer los resultados de la investigación.

3.2.5.10. Categorización y Análisis de la Información

El proceso de categorización se realizó en base a cinco categorías referidas a la gestión pedagógica de los maestros para la sesión de clases, las mismas que tenían subcategorías, éstas subcategorías en su primera instancia han sido definidas, luego analizadas cualitativamente constituyéndose como un insumo importante para los resultados de la investigación. Para una mejor organización en la etapa de análisis de la información implementé un espacio para el

trabajo de gabinete, la misma que ha permitido un trabajo secuencial, sistemático y organizado.

El proceso de análisis se trabajó en base a la problemática y los objetivos planteados, las mismas que han orientado sistemáticamente la construcción de conocimientos con relación a la formación complementaria de los maestros y su influencia en la gestión pedagógica.

Las preguntas formuladas en los instrumentos por su flexibilidad han generado otras que no estaban tomadas en cuenta, éstas estuvieron orientadas en función a los objetivos planteados, que han enriquecido sustancialmente la información esperada. Teniendo ya la información transcrita, he categorizado y codificado las diferentes dimensiones inicialmente planteadas en los instrumentos. En el análisis algunas preguntas iniciales formuladas en los instrumentos han sido separadas por presentar escasa información y han sido reemplazadas por otras que surgieron como alternativa en la contribución al trabajo de investigación. Este ejercicio de complementaciones realizamos de acuerdo a los requerimientos y necesidades oportunos que surgen en la etapa analítica.

CUADRO N° 18
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

CATEGORÍAS	CÓDIGO	SUB CATEGORÍAS
1.- ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA	PEA	• Organización previa al inicio de la sesión de clases. • Presentación de la planificación de la clase. • Organización de Grupos de trabajo en la clase. • Selección de materiales concretos a utilizar.
2.- INICIO DE LA SESIÓN DE CLASES	ISC	• Aprendizajes previos de los alumnos. • La forma de comunicación en el aula. • Creación del ambiente de confianza y seguridad. • Apoyo permanente a los alumnos. • Objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas.

3.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS	DAP	• Preparación y dominio del contenido planificado. • Aplicación de estrategias metodológicas en el PEA. • Valoración de los trabajos de los alumnos. • La distribución de espacios y tiempos en el aula. • Relaciones interactivas entre el maestro y los alumnos.
--	-----	--

4.- EVALUACIÓN	EV	• Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.
-------------------	----	---

5.- CLIMA PSICOLÓGICO EN EL AULA	CPE	• Contribuye con su ejemplo a la formación en valores. • Valoración de las diferencias culturales y lingüísticas. • Clima de seguridad y confianza.
---	-----	---

Fuente: Elaboración Propia.

Acontinuación definimos las subcategorías para contar con una información que permita enriquecer las mismas como presentamos en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 19
DEFINICION DE LAS SUBCATEGORÍAS

1.- ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA)

SUB CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1.- ORGANIZACIÓN PREVIA AL INICIO DE LA SESIÓN DE CLASES.	La organización previa como recurso permite distribuir adecuadamente todos los elementos que configuran la acción educativa, facilita la consecución de los objetivos y favorece las actuaciones del profesor y los alumnos al interior del aula en las Unidades Educativas. El salón de clases debe estar relativamente con una buena organización.

2.- PRESENTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA CLASE.	Todos los maestros necesitan hacer la planificación de sus clases como una forma de guiar y focalizar su esfuerzo para enseñar a los alumnos. Deben saber a dónde se dirigen, definir las metas de aprendizaje que desean alcanzar: deben planificar para lograr los aprendizajes de los alumnos, es decir a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios, pasos, van a alcanzar lo propuesto, lo que significa que el maestro debe planificar hacia el logro de los aprendizajes esperados.
3.- SELECCIÓN DE MATERIALES CONCRETOS A UTILIZAR.	La selección de los materiales a utilizar con los estudiantes siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando los objetivos, contenidos, características de los alumnos, características del contexto y las estrategias didácticas para el desarrollo curricular.

2.- INICIO DE LA SESIÓN DE CLASES (ISC)

1.- APRENDIZAJES PREVIOS DE LOS ALUMNOS.	La Reforma Educativa hace referencia al aprendizaje significado, siendo la misma un aprendizaje previo que poseen los alumnos con relación a su contexto social y cultural. David Ausubel señala que un aprendizaje tiene significatividad, si le permite relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento que ya posee la persona que aprende.
2.- LA FORMA DE COMUNICACIÓN EN EL AULA.	La comunicación en el aula se define como el proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y los alumnos, usualmente con la intención en aquel de motivar o influir sobre las conductas de éstos, generando así un encuentro donde no hay parte silenciosa. Por tanto la acción comunicativa representa un papel de suma importancia para los maestros en la acción pedagógica.

3.- CREACIÓN DEL AMBIENTE DE CONFIANZA Y SEGURIDAD.	Un buen maestro tiene confianza asimismo y asume su responsabilidad con el mayor compromiso. Crear un ambiente de confianza y seguridad al interior del aula es señal de exitosos resultados en el proceso enseñanza aprendizaje. La forma como el maestro le habla a los alumnos, lo que le dice, y la forma en que se comporta afecta al alumno en su desarrollo pleno.
4.- APOYO PERMANENTE A LOS ALUMNOS.	Un mejor maestro tiene que analizar todos los aspectos de su enseñanza, los logros de los alumnos son la clave para el éxito del maestro. El apoyo del maestro hacia los alumnos debe estar orientado de acuerdo a los cambios de los modelos educativos, cumpliendo con los requerimientos básicos, demostrando el valor hacia el aprendizaje, creando confianza y expectativas positivas y ayudando a los estudiantes a permanecer concentrados en la tarea.
5.- OBJETIVOS MEDIANTE ACCIONES REFLEXIVAS Y VALORATIVAS.	El proceso enseñanza aprendizaje amerita que las acciones reflexivas y valorativas generen la articulación de la teoría con la práctica y entre el pensar y el actuar en beneficio de los alumnos. En la práctica pedagógica de los maestros resulta importante considerar la acción del docente con su experiencia, mejorar la interacción y el diálogo de los actores en el proceso, que posibilite la construcción de la teoría a partir de la acción-reflexión-acción de situaciones problemáticas contextualizadas.

3.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PLANIFICADAS (DAP)

1.- PREPARACIÓN Y DOMINIO DEL CONTENIDO	Los maestros deben ser capaces de organizar y jerarquizar los contenidos además de tener conocimiento metadisciplinar. Los contenidos deben tener un sentido para los alumnos más allá de desarrollar el listado de temas. Los contenidos deben ser
--	---

PLANIFICADO.	relevantes para la vida presente y futura de los alumnos además de tener sentido de relación con las problemáticas de la realidad.
2.- APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL P.E.A.	Las estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza son secuencias integradas de procedimientos y recursos utilizados por el maestro con el propósito de desarrollar en los alumnos capacidades para la adquisición, interpretación y procesamiento de la información. Deben estar diseñadas de modo que estimulen a los alumnos a observar, analizar, opinar y buscar soluciones, las mismas que deben ser actualizadas, atendiendo a las exigencias y necesidades de la comunidad donde se encuentra ubicada la Unidad Educativa.
3.- VALORACIÓN DE LOS TRABAJS EN LOS ALUMNOS.	Los maestros deben poner mayor atención en el aprendizaje de los alumnos, pueden recurrir a distintas técnicas y medios para valorar trabajos individuales como de grupo. Son quienes deben estimular y aceptar iniciativas y la autonomía de los alumnos. El maestro que valora el trabajo de sus alumnos es aquel que piensa frecuentemente sobre su práctica docente y aprende de su experiencia.
4.- LA DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS EN EL AULA.	El espacio se define como el lugar físico en la que los alumnos desarrollan sus tareas cotidianas, la distribución del tiempo en el aula es un marco de referencia que ayuda a los alumnos y al maestro en la tarea de tener que decidir o de saber de qué tiempo se dispone para desarrollar un contenido. El ambiente de aula viene determinado tanto por una dimensión física (mobiliario, posición de los objetos, luminosidad) como funcional que hace referencia al uso del mismo. Es importante que el maestro tome conciencia de que la distribución del espacio está transmitiendo y creando condiciones para el desarrollo de actividades y tareas.

5.- RELACIONES INTERACTIVAS ENTRE EL MAESTRO Y LOS ALUMNOS.	Podemos clasificar los estilos de interacción que se desarrolla en las aulas en cooperativos, individualistas, y competitivos. Es importante que el maestro sea capaz de reconocer el estilo que predomina en su clase con la finalidad de tomar conciencia sobre las consecuencias que tiene en la relación y el desarrollo de sus alumnos.
---	--

4.- EVALUACIÓN (EV)

1.- EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los maestros y de las Unidades Educativas, sino algo que está muy presente en la práctica educativa. La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje El término evaluación no tiene un concepto único, ni una definición uniforme, depende del enfoque pedagógico en la que se orienta la acción pedagógica.
--	--

5.- CLIMA PSICOLÓGICO EN EL AULA (CPE)

1.- CONTRIBUYE CON SU EJEMPLO A LA FORMACIÓN EN VALORES.	La formación en valores es una tarea pedagógica que debe asumir la escuela, la familia y otras instituciones. Los maestros deben proporcionar a los alumnos herramientas, conocimientos, actitudes, valoraciones y disposiciones éticas que les ayuden a participar de manera democrática, conociendo sus derechos y respetando los derechos de los demás.
2.- VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y	Los maestros requieren tener una formación que permita observar la realidad de los alumnos que tienen raíces culturales diversos, ya que ellos llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado y la escuela debería contribuir a

LINGÜÍSTICAS.	aumentar ese capital. Por tanto la escuela debe permitir al niño valorar y desarrollar conocimientos a partir de su realidad más cercana. Los maestros deberían tener la oportunidad de mejorar sus conocimientos y habilidades con respecto al trabajo con sus alumnos cultural y lingüísticamente diversos por medio de oportunidades de desarrollo profesional.
3.- CLIMA DE SEGURIDAD Y CONFIANZA.	El ambiente donde se desarrolla la acción pedagógica debe dar seguridad y confianza a los alumnos, además de tener relaciones de calidad, es decir hacer del aula un ambiente seguro en el que los alumnos puedan esperar de sus maestros aceptación, respeto, y cordialidad. El clima de seguridad y confianza hace que el respeto debe ser el pilar de las relaciones en el aula, evitando estilos agresivos y pasivos.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura Ley 1565

Antes de presentar los resultados, es importante tener una definición precisa acerca de la formación docente de los maestros, comprendida como “formación profesional destinado al ejercicio de la docencia, con amplio conocimiento científico y pedagógico” (Callisaya, 2003:21). Es cierto que las políticas de profesión docente en este último tiempo han marcado cambios importantes orientados a mejorar la formación de los maestros en las Escuelas Normales y desde esa perspectiva las exigencias de las nuevas políticas de profesión docente contienen elementos fundamentales para cambiar la realidad colonial de la formación de maestros y desarrollar un proceso de transformación integral tomando el “perfil docente focalizado en el maestro o maestra intra-intercultural, comunitario, productivo e investigador” (Ministerio de Educación, 2012: 9).

La formación inicial de los maestros comprendida como la polisémica etapa preparatoria, requiere de “mecanismos de selección para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo como ahora, en criterios de cualificación intelectual” (Ander-Egg, 2004: 36), en esta etapa de formación se deben sustituir los enfoques normativos por enfoques descriptivos, evitar que el modelo se convierta en norma y transmita al futuro maestro lo que debe hacer y lo que debe pensar.

En el marco de entender la formación complementaria en la actualidad “cuyo objetivo es fortalecer las capacidades, el compromiso social y vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio” (Ministerio de Educación, 2012:10), requiere el compromiso transformador a partir del modelo educativo sociocomunitario productivo, ligada la calidad de educación a la calidad de sus maestros.

A partir de estas consideraciones los resultados del presente trabajo, se presenta en dos dimensiones. Primeramente, se realiza un acercamiento para reflejar las acciones educativas que se desarrollan en las Unidades Educativas con maestros Licenciados con la Ley 1565 de la Reforma Educativa para posteriormente conocer la gestión pedagógica de los maestros con Licenciatura a través del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM.

4.2. Gestión Pedagógica de los Maestros Licenciados con la Ley 1565 de Reforma Educativa

La Reforma Educativa de la Ley 1565 implementada en Bolivia, exige en su momento cambios en el proceso enseñanza aprendizaje a los maestros “para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y responder a las necesidades de desarrollo de las regiones y del país en su conjunto” (Zabala; 2010:181-182).

En la interpretación de los resultados la Reforma Educativa del año 1994, va a representar ese cambio en la gestión pedagógica de los maestros a partir de las transformaciones curriculares que se implementan en las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto Norte-1, aunque no ha sido significativo debido a que los maestros no han sido entrenados para asumir el cambio educativo presentado por el gobierno neoliberal del MNR.

Los resultados de la investigación se organizan en esta primera parte en función a las categorías señaladas, las mismas que han despertado en los maestros una nueva forma de encarar la enseñanza, vinculadas a los significativos cambios que se esperaba en los estudiantes, para ellos la implementación de esta Ley tiene varias connotaciones.

4.3. Organización previa al Inicio de la Sesión de Clases

La organización previa del aula “para generar un ambiente de colaboración y de interacción permanente entre los alumnos y los maestros que enseñan es fundamental” (Gutierrez, 1999:50), los medios y recursos didácticos, así como la ubicación de sillas y mesas

bipersonales o unipersonales, materiales educativos entre otros antes del inicio de la sesión de clases se constituyen como importantes, los maestros en su mayoría dejan pasar esta etapa de manera desapercibida, no cumplen con la organización o reorganización del aula previamente, aunque algunos hacen realizando algunas pautas de organización referida a los grupos de trabajo al interior del aula.

La organización previa de la sesión de clases se reduce sólo al saludo, pase de lista a los alumnos, la revisión de cuadernos, y a comentarios particulares. En las conversaciones realizadas con los maestros manifiestan que sí cumplen con la organización previa antes del inicio de la sesión de clases, la maestra asignado con código ENT-TUR-MAÑ-3 manifiesta: “los alumnos están ya organizados desde el primer día de clases, ellos se conocen con quienes deben trabajar cuando existe trabajos en equipos”.

Lo que señala la maestra, es que supuestamente trabaja con equipos ya determinados, la organización es algo que no tiene sentido hacerlo teniendo el salón de clases en condiciones buenas o malas pasa a un segundo momento, lo importante es desarrollar la clase. En la observación de la sesión de clases pudimos recoger una serie de informaciones con relación a la organización previa, “efectivamente lo que le preocupa al maestro es el avance de los contenidos planificados, el estar en condiciones o no el salón de clases pasa a un segundo momento”(OBS-LENG-TUR-MAÑ-3).

En contacto con otra maestra conversamos sobre esta misma preocupación, la maestra manifiesta “...tuvimos que asumir muchos problemas, condicionar el aula para trabajar con grupos cuando al interior del aula había asientos bipersonales, el reducido espacio en muchos de los casos no permitía organizar los rincones de aprendizaje...desde mi percepción no se cumplía lo que decían los asesores pedagógicos, era sólo un simulacro...”(ENT-TUR-TAR-4)

Cuando el maestro no se percata de las condiciones óptimas que debe ofrecer el salón de clases, y de la organización misma el proceso de aprendizaje de los alumnos se concretiza en un ambiente no adecuado por tanto los resultados no son de las mejores.

4.4. Presentación de la Planificación de la Clase

La planificación educativa es un proceso de elaboración de planes a cualquier nivel del quehacer educativo, en la que se formulan objetivos o metas coherentes con el desarrollo o política del país; “se establecen las estrategias, los medios y los recursos con la seguridad de lograr resultados plenamente satisfactorios y óptimos de cada acción educativa” (Callisaya, 2009:79)

En ese entendido la planificación al igual que la organización es también importante, el maestro lleva un registro pedagógico de diferentes formas y tamaños, aquí se observa una serie de documentos a partir del calendario de fechas cívicas, el marco filosófico y político de la educación boliviana con bases, fines y objetivos, cuadros de referencia para la información estadística, horario de clases cuadros de asistencia distribuidos por meses y por bimestres, cuadros de calificación así como cuadros de evaluación debidamente selladas y firmadas por las autoridades intermedias (Directores), algunos de ellos traen consigo la planificación de su asignatura al final del registro, en su mayoría son trabajados por los mismos maestros.

Otros tienen registros ya estructurados y comprados del mercado, y no acostumbran tener la planificación anual y por bimestres más que la planificación de clase. El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-7 correspondiente al maestro de Nivel Secundario, sobre la planificación y la presentación de la misma manifiesta que realiza para cada clase y es presentada al Director de la Unidad Educativa, él como autoridad sólo da el visto bueno, sin percatarse del cómo se pretende trabajar con los estudiantes, no revisa, por tanto la responsabilidad es nuestra, la maestra con código ENT-TUR-MAÑ-6 de Nivel Primario, señala que en la Unidad Educativa donde trabaja presentan la planificación de clase para 15 días en función a los contenidos y subcontenidos que merecen ser trabajadas de manera sistemática y secuencial.

En la entrevista la maestra señala que en la planificación del plan de clase lo más importante es la metodología que se aplica, para la maestra es menos importante el aprendizaje de los alumnos, además señala que en la aplicación de estrategias de enseñanza se trabaja

fusionando metodologías de la Reforma Educativa Ley 1565 y la Ley 070, pensando que así sería mejor el Proceso Enseñanza Aprendizaje.

En la observación realizada a la maestra, “...se pudo constatar que no precisa con claridad la metodología que dice aplicar, convirtiéndose la clase aburrida y monótona..”(OBS-C.NAT-TUR-MAÑ-6). La profesora con código BOL-ENC-52 de Nivel Primaria con relación a los componentes de la planificación señala que organiza la misma en base a necesidades y problemas de los alumnos. En la práctica estas planificaciones quedan sólo como referentes para el trabajo de los maestros, por la flexibilidad de la que se caracteriza son manipulables de acuerdo a los intereses de los maestros convirtiéndose como documento de uso personal y administrativo.

4.5. Selección de Materiales Educativos a utilizar

Los materiales educativos deben estar organizados en función de las características e intereses de los alumnos, “al seleccionar los materiales educativos, se prevé los que sean más accesibles, de mayor utilidad y los que se ajusten a las posibilidades de comprensión de los alumnos” (Villca, 2008:181).

Los maestros con relación a la selección de los materiales educativos tienen respuestas variadas, así el maestro con código BOL-ENC-15, señala que prioriza el uso de la pizarra, papelógrafos, objetos reales representativos, objetos reales naturales.

La maestra con código ENT-TUR-MAÑ-8 de Nivel Secundario con relación a los materiales educativos señala que no trabaja con materiales concretos sino usa los medios tecnológicos, cuando observamos la clase de la maestra de la Asignatura de Literatura con código OBS-LIT-TUR-MAÑ-8 no se observa el uso de estos medios como señalaba la maestra, el proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a la esquematización de contenidos en la pizarra.

Si bien para el éxito de un buen aprendizaje es importante tener seleccionado los materiales con anticipación, los maestros no cumplen esta tarea desarrollan la clase exponiendo

teóricamente sin que haya presencia de materiales, aunque el aula presenta algunos cuadros didácticos elaborados por los alumnos, que no tienen relación con los contenidos que desarrollan.

Por tanto la clase tradicionalista reflejada en “hablar más y hacer poco” aún hace presencia en la práctica pedagógica de algunos maestros, tal cual describimos líneas arriba aunque otros presentan algunos materiales estructurados de acuerdo a las planificaciones de clase.

4.6. Aprendizajes Previos de los Alumnos

El diagnóstico permite conocer los aspectos más relevantes del contexto en el que se desarrolla la acción educativa; “y en ese sentido comprende básicamente: la identificación de la comunidad y la caracterización de las necesidades e intereses de los alumnos” (Villca, 2008:176). Tomar en cuenta los conocimientos de los alumnos para que el aprendizaje sea significativo, se reduce en la clase a preguntas cerradas y abiertas en su generalidad, lo que significa que los maestros desarrollan la clase de acuerdo a una planificación que no representa ni a la Reforma Educativa ni al modelo sociocomunitario productivo.

La observación realizada al maestro asignado con el código OBS-MAT-TUR-MAÑ-4, en la especialidad de Matemática Nivel Primario, los conocimientos previos se traducen en la resolución de ejercicios en la pizarra, incentivando al ganador con puntos a su favor. El maestro con el código BOL-ENC-53, correspondiente al cuestionario al ser consultado sobre la valoración de los aprendizajes previos en el marco del modelo educativo constructivista, señala que ha sido deficiente en su momento debido a que los maestros en el Nivel Secundario no trabajaron con la Ley 1565, como se trabajó en el Nivel Primario.

De lo señalado anteriormente se deduce que los conocimientos previos de los alumnos antes, durante y a la finalización de la clase no son tomados en cuenta por los maestros. Si bien la Reforma Educativa de la Ley 1565 en su momento planteó en la metodología de trabajo valorar los aprendizajes previos de los alumnos para lograr el aprendizaje significativo, en la práctica sólo ha quedado en la teoría, es más los maestros con grado académico de

Licenciatura aplican estrategias de participación en función a estímulos como congratulaciones, aplausos, sellos en sus cuadernos y libros, además de puntos ganados.

4.7. La forma de Comunicación en el Aula

Cuando nos referimos a la forma de comunicación en el aula, encontramos dos formas de entender el término comunicación: “como acto de informar, de transmitir, de emitir por un lado y por otra como diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad” (Kaplún, 1985:64). La forma de comunicación que se practica en el aula tiene inclinación con la primera forma que presenta este autor, lo que significa que la comunicación vertical es la más frecuente de parte del maestro hacia los alumnos.

El poder del maestro a través de la comunicación vertical ocupa primordial importancia en las sesiones de clases, en la entrevista a la maestra con código ENT-TUR-MAÑ-8 del Nivel Secundario con relación a la comunicación que practica al interior del aula con sus alumnos, manifiesta: “...participan activamente los alumnos en sus actividades...”, esta participación a la que se refiere la maestra puede ser silenciosa sin hacer uso de códigos lingüísticos que no es igual a la comunicación verbal.

En las observaciones realizadas a las maestras del Nivel Inicial con códigos OBS-TEC-TUR-TAR-1 y OBS-C.VID-TUR-MAÑ-2, acerca de la forma de comunicación señalamos con certeza que en este Nivel son las maestras las que hablan más, por tanto la comunicación es vertical sin dar opciones de participación a niñas/os de corta edad. El cuestionario aplicado a las maestras del Nivel Inicial sobre la forma de comunicación que se practica en el aula, ellas manifiestan que se sienten conformes con lo poco que pueden decir los niños aunque existen niños extrovertidos que hablan y hablan al margen de una comunicación democrática.

La maestra con código ENT-TUR-TAR-9, al referirse a las formas de comunicación que se practica en el aula manifiesta que “...en la asignatura con la que trabaja se habla más porque se necesita explicar los pasos para la resolución de problemas, estamos seguros que hablamos

más que los alumnos...”. Sobre esta cuestión que presenta la maestra, podemos deducir que la forma de comunicación en el salón de clases tiene relación con las materias que dictan los maestros.

Lo que significa que la comunicación horizontal, democrática que planteó la Reforma Educativa no es practicada por los maestros, el aula como espacio de permanente interacción comunicativa, aún prioriza a través de los maestros la comunicación de dominio y poder traducida en la comunicación vertical.

4.8. Creación del Ambiente de Confianza y Seguridad

Crear un ambiente de confianza y seguridad a los alumnos es estimular hacia un aprendizaje significativo. “Los alumnos aprenden mejor y más rápido cuando realizan una variedad de actividades relacionadas con sus intereses, cuando fomentan la discusión, la crítica, la confrontación de ideas, el análisis reflexivo y el debate continuo” (Villca, 2008:75).

La confianza y seguridad en los procesos de aprendizaje marca diferencias en las aulas de las Unidades Educativas. En las observaciones realizadas este asunto tiene privilegios y atención diferenciada tomando en cuenta que algunos maestros demuestran actitud paternalista hacia alumnos de su preferencia, por tanto el ambiente áulico no tiene tratamiento uniforme la misma que genera desconfianza e inseguridad en los alumnos y en su proceso de formación.

Para la maestra del Nivel Primario con código ENT-TUR-TAR-4, brindar ambiente de confianza y seguridad significa “...tener alumnos que trabajen pasivamente y con creatividad sus actividades al interior del aula”. El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-5, del Nivel Primario y ex autoridad educativa señala, “crear confianza y seguridad en el aula es demostrar actitudes positivas frente a los alumnos, reflejar valores desde el inicio de la clase hasta la finalización de la misma, hacer que ellos se sientan seguros de lo que están haciendo en su aprendizaje”.

Las aseveraciones de los maestros sobre este tema tiene connotaciones diferentes que ayudan a comprender desde la diversidad de criterios, colocarse al nivel de los alumnos para generar confianza y seguridad no significa perder autoridad ni mucho menos ser paternalista, es para construir un ambiente de trabajo responsable y con resultados favorables a partir de los cambios que plantean las políticas educativas.

4.9. Apoyo Permanente a los Alumnos

Brindar apoyo permanente a los alumnos es una práctica de gran significación, significa desarrollar actividades, procesos, afectos. El maestro con código BOL-ENC-53, de Nivel Secundario, manifiesta que desde su especialidad brinda de manera permanente apoyo de acuerdo a las necesidades y problemas que tienen los alumnos sean éstas de orden personal como de formación “...siempre atiendo y escucho a los estudiantes, soy amigo de ellos y ellos tienen confianza”, al referirse acerca del apoyo permanente a los alumnos manifiesta que es prioridad para el maestro estar junto al estudiante para brindar atención suficiente, lo que hace el maestro no está mal, el servicio que presta el maestro a los alumnos tiene que ver también con asuntos personales no precisamente con aspectos de enseñanza aprendizaje, aunque esa es la tarea de los maestros.

La maestra con código BOL-ENC-99, también del Nivel Secundario sobre este mismo caso en el cuestionario traducida en la boleta de encuesta manifiesta, el apoyo que se brinda a los alumnos es de compromiso desde la vocación de servicio que tiene el maestro, “lo que significa que el maestro siempre está pendiente de todo lo que pasa al interior del aula como fuera del aula, ya que somos los directos responsables en la formación de los alumnos aunque en algunos casos somos considerados por los padres de familia y las autoridades como “malos maestros”.

Lo que dice la maestra quizá sea cierto en alguna medida, sin embargo el apoyo de la que hablamos no es precisamente esa, sino de cómo el maestro viabiliza, orienta, reorienta, analiza, reflexiona acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan los alumnos,

cuándo, cómo, dónde brindar el apoyo a los alumnos de manera individual y grupal es un caso que pocas veces se aprecia en el trabajo del maestro.

4.10. Objetivos mediante Acciones Reflexivas y Valorativas.

Formar a los alumnos con acciones reflexivas y valorativas debe ser un principio del maestro, en el inicio así como en el desarrollo de la sesión de clases las acciones reflexivas y valorativas de los maestros en el proceso de la acción pedagógica son más de orientación que reflexión propiamente dicha. La entrevista al maestro con código ENT-TUR-TAR-9, acerca de las acciones reflexivas y valorativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje señala: “...que las acciones están orientadas hacia el logro de los objetivos a partir de las actividades que se propone para el desarrollo de los contenidos, en el caso mío se aprecia en el planteamiento metodológico a partir de la práctica”. Para corroborar lo que dice el maestro se realiza la observación al mismo maestro asignado con el código OBS-MAT-TUR-MAÑ-9, la diferencia es bastante significativo debido a que lo manifestado por el maestro en la entrevista no coincide con lo señalado inicialmente ya que en la asignatura de matemática el maestro orienta las actividades hacia la memorización y repetición de ejercicios, lo que significa que los objetivos planteados teóricamente no se relacionan en ningún momento con la práctica.

Se deduce que las acciones reflexivas y valorativas se reducen nuevamente al cumplimiento de la planificación no habiendo relación entre lo que dice el maestro y los resultados prácticos. Sobre este caso el maestro con código ENT-TUR-MAÑ-5, manifiesta “...que el maestro debe ser ejemplo para los alumnos, para el maestro formar a los alumnos con hechos y acciones que permitan reflexión es más importante que avanzar contenidos sin ninguna orientación”.

En la observación realizada al maestro, se concretiza en el aula aquello que manifiesta, su clase es más reflexiva a partir de ejemplos que toma desde el tema que desarrolla, llegando a valorar lo que aprenden los alumnos.

4.11. Preparación y dominio de los Contenidos a desarrollar

Con relación a esta subcategoría, realizamos el análisis e interpretación valiéndonos desde la triangulación, lo que significa que los instrumentos aplicados tienen su punto de vista, para ser ecuanímenes en el trabajo que presento, la entrevista realizada a la maestra del Nivel Primario durante la gestión escolar 2014, con código de referencia ENT-TUR-MAÑ-6, la pregunta tiene esta respuesta “...todos los maestros tenemos formación en las Normales, algunos en las Universidades, por tanto no tendríamos que dudar de la preparación de los maestros y del dominio de los contenidos que desarrollamos”.

Para encontrar contrastes de lo que dice la maestra realizo la observación a la misma maestra con código OBS-C.NAT-TUR-MAÑ-6. El resultado refleja que evidentemente la maestra demuestra preparación con relación al contenido “contaminación del medio ambiente”, lo cognitivo pesa más que lo actitudinal y procedimental aunque carece de criterios comparativos, ya que en el desarrollo las orientaciones metodológicas eran orientadas en función al modelo en actual vigencia. La característica de la clase expositiva tuvo sus repercusiones que se concretizan en el dictado y la presentación de papelógrafos, sin perder la esencia de una clase tradicional.

El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-7, señala “...me sorprendiste, no tenía nada planificado para esta clase, volví a repetir la lección que había desarrollado en la clase anterior...” Lo que decíamos líneas arriba, el Director no cumple su función específica, no revisa minuciosamente la planificación de los maestros, cuando ellos ingresan al aula sin ninguna planificación, no sólo es falta de respeto a los estudiantes sino infringe normas instituidas en la Unidad Educativa.

4.12. Aplicación de Estrategias Metodológicas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje

Cuando nos referimos a las estrategias metodológicas, éstas han superado la concepción tradicionalista de los métodos estandarizados. El trabajo de los maestros tiene un carácter eminentemente práctico, por tanto la idea de que cualquier práctica que los maestros realizan

responde siempre a una teoría, y ésta obedece a los cambios que se manifiestan en las políticas educativas.

A partir de esta premisa es necesario analizar la práctica de la acción pedagógica de los maestros. Las estrategias metodológicas que aplican los maestros en el desarrollo de los contenidos es variada, los métodos considerados como formas, vías, o caminos más adecuados para lograr los objetivos previamente definidos van desde los métodos tradicionales hasta métodos que exigen mayor participación, aunque no todos hacen el mismo ejercicio en el quehacer educativo, de la misma forma las estrategias se acomodan en función a los métodos aunque no dejan de ser importantes las tradicionales formas que emplean los maestros de acuerdo al Nivel con la que trabajan. El primer acercamiento de lo señalado va en el sentido de que los maestros trabajan con enfoques diferentes, por tanto acomodan la metodología de acuerdo al modelo educativo vigente, aunque la metodología constructivista “aprender haciendo”, no deja también de ser importante. La maestra con código BOL-ENC-1 de Nivel Inicial señala que utiliza métodos como el juego de construcción, de psicomotricidad y otros. De entrada se aprecia que algunos maestros/as no tienen una clara definición acerca de los métodos y estrategias, cuando los juegos se constituyen como estrategias y no como métodos para el aprendizaje de los niños/as en este caso.

El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-8 de Nivel Secundario manifiesta con relación a este tema que por su importancia trabaja con diferentes métodos y técnicas de acuerdo a los contenidos planificados, habla más del método expositivo porque la asignatura con la que trabaja requiere de este método. En la observación realizada al maestro con código OBS-LIT-TUR-MAÑ-8, se pudo constatar que el trabajo con diferentes métodos no se visualiza, no existe en el trabajo pedagógico el método que tiene escrito en la planificación del plan de aula con la que trabaja. Por tanto hace presumir que algunos maestros sólo escriben en su planificación un cierto método, pero que no aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La presencia de estrategias metodológicas tradicionales, constructivistas y transformadoras se observa en el trabajo de los maestros con Licenciatura “yo aplico una metodología participativa trabajo en grupos...lo que aprendí en la Universidad aplico en el proceso de

enseñanza aprendizaje...no será como quisiera hacerlo porque hay muchos factores que te impiden realizar, no me alcanza el tiempo por el horario de trabajo asignado a cada materia...a veces ya no evalúo porque nos pasamos trabajando...en mi asignatura se necesita más tiempo” (ENT-TUR-TAR-9)

4.13. Valoración de Trabajos de los Alumnos

Estimular trabajos de los alumnos poniendo figuras de carita feliz, un bien, visto bueno, siga adelante, debe mejorar como aspectos positivos que incentiva al alumno, así como debe rehacer, está mal, copie nuevamente como aspectos negativos, se aprecia en el trabajo de algunos maestros, aunque otros no hacen este ejercicio, sólo estampan su firma sin ningún comentario. La valoración cualitativa y cuantitativa debe merecer atención suficiente de acuerdo a la iniciativa, creatividad, seguridad, potencialidad que demuestran los alumnos en los diferentes trabajos, estas cualidades no son tomadas en cuenta por las características de los modelos educativos tradicionales con las que han sido formados los maestros, sólo se fijan en buenos trabajos, dejando de lado “el aprender de los errores”.

El maestro con código ENT-TUR-TAR-3, señaló “...lo que se valora en los trabajos no solo se reduce al bien o al mal, sino al cómo o el para qué, de que sirve si entregan un buen trabajo si ese trabajo no lo hizo el alumno, ahí se engaña asimismo, lo más importante es que los alumnos hagan o aprendan a hacer trabajos no interesa si está mal o bien”. Sobre esta misma pregunta la maestra con código ENT-TUR-TAR-4, manifestó que los buenos trabajos tienen premio, porque así los demás alumnos se esfuercen para tener un signo de felicitación. Los criterios de los maestros tienen connotaciones marcadas sobre la valoración de los trabajos, el estímulo-respuesta de la escuela tradicionalista aún está impregnado en los maestros.

4.14. La Distribución de Tiempos y Espacios en el Aula

En las observaciones a los maestros con códigos OBS-C.VIDA-TUR-MAÑ-2; OBS-LENG-TUR-MAÑ-3; OBS-S.SOC-TUR-MAÑ-5, correspondiente a los maestros de Nivel Inicial, Nivel Primaria Lenguaje, y Nivel Primaria Ciencias Sociales, acerca del manejo de espacios y

tiempos en el desarrollo de la clase, está organizada de acuerdo a la edad cronológica de los alumnos con horarios diferenciados.

En el Nivel Inicial el espacio de clases organizada por mesas hexagonales permite a la maestra recorrer espacios con facilidad, mientras que al maestro de la asignatura de Lenguaje le dificulta moverse por el espacio reducido en el aula, el trabajo es direccionado desde el lugar próximo a la pizarra con indicaciones referidas al contenido que se desarrolla. La maestra de Ciencias Sociales teniendo espacio como para trabajar exitosamente con los alumnos no lo hace, las razones se desconocen. En el análisis acerca del espacio, los maestros no hacen el uso práctico de la misma por varias razones: están más preocupados en que los alumnos copien actividades en los cuadernos que ellos denominan “cuaderno en limpio”, dibujen, pinten y respondan a las preguntas que se menciona en los libros guía para las diferentes asignaturas.

Con relación a la distribución del tiempo, los maestros arriba señalados distribuyen de acuerdo a las actividades que se visualiza en la planificación de clase, aunque para la maestra del Nivel Inicial esta distribución a la que hago referencia no se observa en la práctica porque no logran los niños/as concluir a tiempo los trabajos de pegado con material reciclado a las figuras de animales. Por tanto gran parte del tiempo dedican a la exposición los maestros y al trabajo individual de los alumnos la misma que implica pérdida de interacciones positivas entre compañeros así como a la influencia de una menor motivación en el aprendizaje.

4.15. Relaciones Interactivas entre Maestros y Alumnos

Relacionarse con los demás en un ámbito de trabajo colaborativo, desde cualquier punto de vista es importante, sin embargo las relaciones interactivas entre maestros y alumnos crean expectativas poco relevantes, el maestro con código ENT-TUR-MAÑ-7, de Nivel Secundario al referirse a las relaciones interactivas señala “...que el acercarse a los alumnos sobre todo a las señoritas con el objetivo de ayudarles es interpretado como acoso por sus mismos compañeros, esta cuestión hace que cumplamos con el trabajo de maestro que es el de orientar, motivar, desarrollar la clase y verificar los aprendizajes a través de una prueba...”.

El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-5, por la experiencia que tiene señala “...que el maestro pone de manifiesto su profesión para la que ha sido formado, por tanto tiene que actuar como una persona con potencialidades para comprender ampliamente sobre todo a las señoritas”. En el aula todos merecen respeto y todos deben ser orientados sin discriminación alguna, de esta forma practicar las relaciones interactivas entre maestros y alumnos es un tema para borrar ciertos prejuicios que perjudican el normal desenvolvimiento. En cierto modo los maestros son las personas indicadas para generar un ambiente de respeto y confianza en beneficio de todos quienes son parte del proceso aprendizaje.

4.16. Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje

La evaluación es parte consubstancial “del proceso de enseñanza y aprendizaje y no un elemento separado o paralelo del quehacer educativo, ni tampoco una acción que se realiza sólo al término de un trimestre, semestre o al final de la gestión escolar” (Villca, 2008:141). Según los maestros el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos es evaluado a través de un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información, sin embargo en la práctica trae consigo muchas falencias sobre todo a la hora de su aplicación.

En las observaciones realizadas la evaluación recae solo en los alumnos cuando en el proceso enseñanza aprendizaje confluyen otros componentes como maestros, los materiales o recursos aplicados, incluso las condiciones que presenta el salón de clases que no son contemplados en la evaluación. En la observación a la maestra con código OBS-ING-TUR-TAR-7, se observa que la “repetición, memorización y el dictado son indicadores que se observan en la evaluación que realiza complementada con ejercicios y el examen a la finalización de la clase”, lo que significa que la aplicación de la evaluación es parte de “cuánto sabe o conoce el alumno”, al mejor estilo tradicionalista.

El maestro con código BOL-ENC-29, en el cuestionario manifiesta que aplica la evaluación al inicio, desarrollo y finalización de la clase, lo que significa que cada clase es evaluado por el maestro. Al igual que a otros maestros observamos la clase del maestro con código OBS-HIST-TUR-TAR-29, en la observación pudimos constatar que el maestro no realiza la

evaluación de inicio, ni de finalización. La evaluación a la que hace alusión se refiere a preguntas abiertas que formula con relación al tema, es más no lo hace a todos los alumnos, sino a alumnos de su preferencia, esta situación ha sido corroborada por los mismos alumnos, que el maestro ya conoce qué alumnos responden y qué alumnos no responden. Lo que podemos señalar que al interior del aula existe discriminación con estos actos que se practica de manera unilateral.

En la entrevista al maestro con código ENT-TUR-TAR-9, preguntamos acerca de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, éste responde señalando que la evaluación realiza de manera mixta: a través de la batería de pruebas así como de acuerdo a los criterios de evaluación que sugieren en el marco de la Reforma Educativa y de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Como se podrá apreciar el tema evaluación no tiene una configuración única pese a que los maestros tienen formación complementaria.

4.17. Contribuye con su Ejemplo a la Formación en Valores

Una educación de calidad no debe consistir sólo en la transmisión de conocimientos desde la especialidad del maestro, sino que debe orientarse también hacia la formación de las personas capaces de afrontar los desafíos de la sociedad actual. Por tanto la ética del maestro reviste importancia por el impacto que tiene en la formación en valores de sus alumnos, la dicotomía si el maestro educa o forma no debe ser problema cuando se habla de una educación integral.

El maestro contribuye en mayor o menor dimensión a la formación en valores, por ello es importante comprender que en el aula los maestros desde su experiencia contribuyen eficazmente en la formación de personalidades. La maestra con código BOL-ENC-52 al referirse a la pregunta manifiesta que ella “...enseña con ejemplos”, nunca llego atrasada, cumpla la función docente porque siento que tengo vocación de servicio, soy una buena maestra pero no la mejor, brindo apoyo a mis alumnos sin diferencia alguna porque todos son iguales con las mismas potencialidades, algunos son buenos para matemática, otros para lenguaje, sociales, música en fin todos son buenos para algo”. La maestra con código ENT-TUR-MAÑ-2, también manifestó que ella “...como maestra cumple la función de educar,

enseñar y formar para que sus alumnos sean respetuosos, honestos, con conocimientos en valores”. Valiéndonos de las apreciaciones que presentan los maestros, podemos señalar que no todos los maestros contribuyen con el ejemplo a la formación en valores por las características culturales en las que se sienten sometidos.

Los maestros para cumplir con las exigencias del momento acuden a las Universidades Públicas y Privadas para mejorar su práctica pedagógica “nos obligan a que debemos ser maestros Licenciados...como formación pienso que ha sido buena porque siempre aprendes algo, pero no se aplica lo que te enseña en la Universidad, es mucha teoría y poca práctica, yo me formé en la Universidad Salesiana, ahí te enseñan con ejemplos de acuerdo a la filosofía de esa casa superior de estudios, el respeto, el amor al prójimo, la responsabilidad ha sido importante en mi formación, aunque para muchos la Universidad es otro mundo y la escuela es otra no existe complementariedad, quizá tengan razón...en la escuela se trabaja con competencias y en la Universidad con objetivos...en vez de aprender la formulación de competencias te enseñan a formular objetivos...” (ENT-TUR-MAÑ-8)

4.18. Valoración de las diferencias Culturales y Lingüísticas

Las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto presentan desde la diversidad alumnos con raíces culturales del contexto andino y citadino. Los maestros con formación inicial monocultural, incluso maestros que tienen raíces culturales aymara y quechua presentan problemas de orden lingüístico (escritura, lectura, comprensión y la escucha), en la atención a los niños migrantes que tienen como primera lengua a la lengua aymara o quechua. La escuela aún no ha superado el monoculturalismo secante que trajo la colonia. Al respecto la maestra con código de entrevista ENT-TUR-MAÑ-6, dice que la escuela tradicionalista nos ha formado así personas que renegamos hacia nuestra propia cultura, muchos de nosotros sentimos vergüenza, miedo, desesperación por no poder comunicarnos en la lengua de los alumnos. Tengo alumnos que hablan aymara, padres de familia que se manifiestan en esta lengua, pero me siento impotente en no poder articular bien y hablar fluidamente cuando mis padres tienen raíz cultural aymara.

La maestra con código BOL-ENC-99, responde a la pregunta ¿Cuál es su lengua materna?, aymara, conoce, codifica, habla y comprende. En la entrevista con la maestra manifiesta que ella siente miedo frente a sus colegas maestros ya que tipifican como a una persona del área rural, lo que pasa es que los maestros que piensan así creen que las personas que hablan una lengua originaria son del área dispersa, cuando la formación y atención de acuerdo al modelo educativo en actual vigencia es trilingüe. Las respuestas de las maestras, nos induce a que la colonización sigue perpetuándose en las Unidades Educativas, la subestimación al otro, la superposición de una lengua sobre la otra “diglosia”, la no aceptación de alumnos que migran de las provincias junto a sus padres siguen siendo problemas de nunca acabar.

4.19. Clima de Seguridad y Confianza

Para crear y tener un clima de seguridad y confianza algunos maestros sobre todo maestros con bastante experiencia aplican ciertas estrategias de trabajo como son las dinámicas de grupo. El maestro con código ENT-TUR-MAÑ-5, que corresponde a un maestro con años de servicio expone diciendo “que el clima de seguridad y confianza es importante”, para lograr en los alumnos confianza, yo me acomodo al nivel de ellos, en ningún momento demuestro superioridad ni inferioridad, trato de que ellos se sientan cómodos, satisfechos, trabajo junto a ellos brindando seguridad en el manejo didáctico...”.

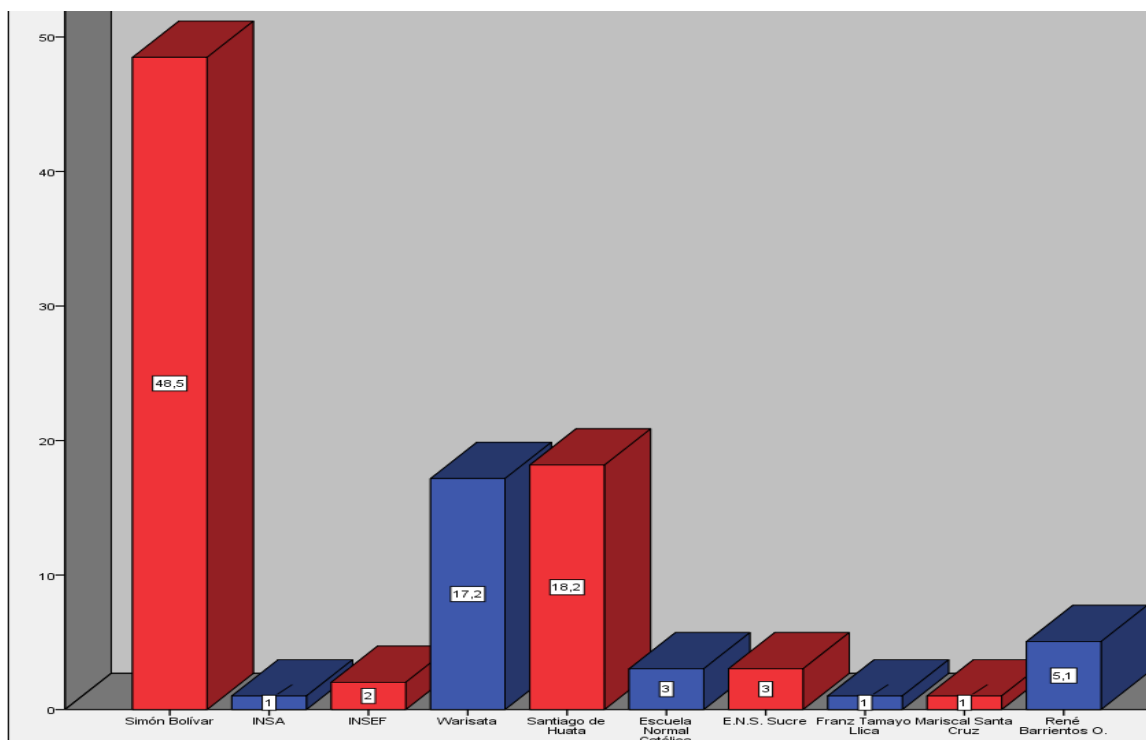
La maestra con código BOL-ENC-52 manifiesta que tener en el aula un clima de seguridad y confianza depende de muchos factores, hay alumnos que llegan con muchos problemas y necesidades a la escuela, los maestros al parecer no nos percatamos, dejamos pasar por alto, como crear entonces un clima de confianza cuando alumnos con problemas no son tomados en cuenta. Para atender estas cuestiones los maestros no estamos preparados, homogenizamos, es decir todos son iguales tengan o no problemas de índole personal, familiar o social”.

El maestro con código ENT-TUR-TAR-9, señala es difícil para mí brindar seguridad y confianza a los alumnos, cuando se sabe que ellos vienen de familias disgregadas, nadie se preocupa de las familias de donde vienen los alumnos, no sabemos qué y cómo se alimentan, pienso que se debe resolver el problema de la pobreza para hablar de calidad educativa.

Las figuras que a continuación presento representan a la etapa en que los maestros se forman en las Escuelas Normales en su formación inicial, así como en la formación complementaria Universitaria.

Figura N° 2

ESCUELA NORMAL DE DONDE EGRESÓ EL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

Los maestros que trabajan bajo la administración de la Dirección Distrital El Alto-1, son egresados de las diferentes Escuelas Normales: “Simón Bolívar”, “Warisata”, “Santiago de Huata”, “INSEF”, “Escuela Normal Católica”, “Escuela Normal Superior Sucre”, “Franz Tamayo de Llica”, “Mariscal Santa Cruz”, “René Barrientos Ortuño”.

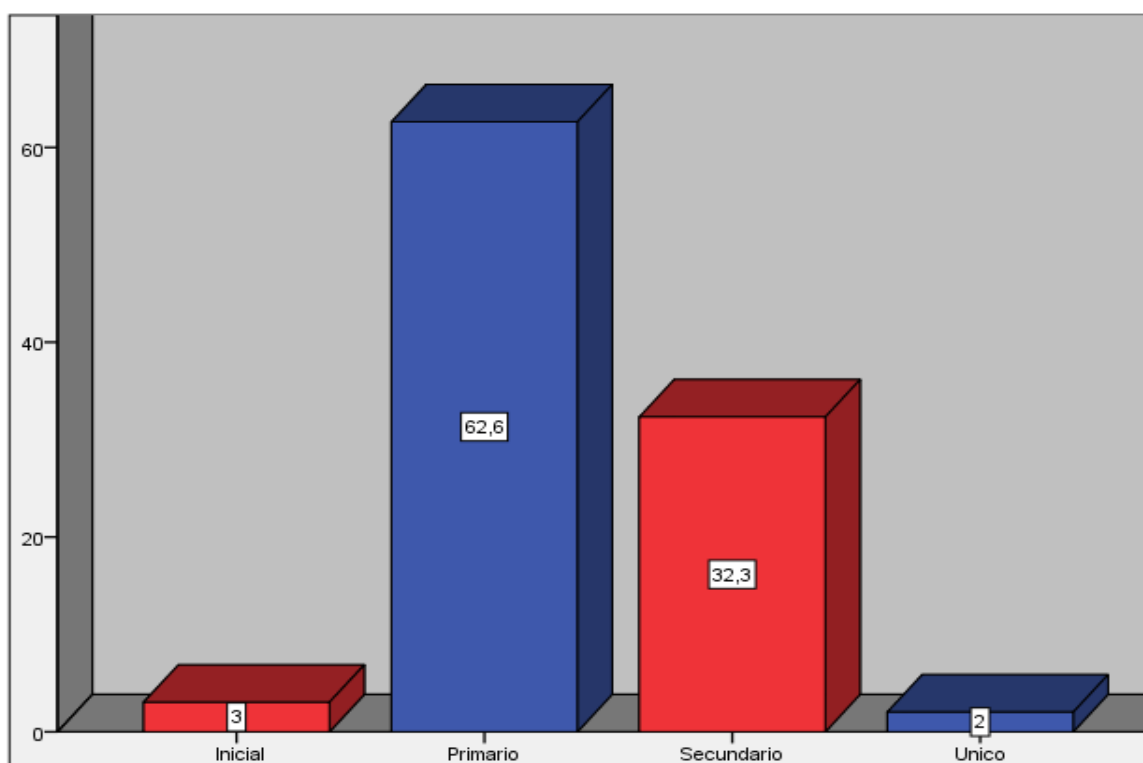
Por ser El Alto una ciudad cosmopolita intercultural la presencia de los maestros egresados de las Escuelas Normales Rurales no tienen problemas de desenvolvimiento pedagógico curricular ya por la migración campo ciudad y por mantener viva la esencia cultural y lingüística de las familias migrantes, algunos maestros egresados de estas Escuelas Normales encuentran espacios para poder trabajar sin ninguna dificultad priorizando la lengua materna de los alumnos. Aunque en estos últimos años el pedido de los padres de familia es que estas Unidades Educativas pasen a depender de lo que se viene a llamar del sector urbano por las

características mismas de la ciudad. La diferencia es visible, al estar en Unidades Educativas, los maestros formados en las Escuelas Normales Rurales de pronto toman el camino para dejar su identidad cultural y aceptar las formas de vida de la cultura dominante.

Tratándose de una investigación mixta, los datos cuantificables proporcionan confiabilidad cuando porcentualmente señalamos que el 48% de los maestros tienen formación en la Escuela Normal “Simón Bolívar”, el 18% tienen formación inicial en la Escuela Normal “Santiago de Huata”, 17% de maestros en la Escuela Normal de “Warisata”, el 5% de maestros en la Escuela Normal “René Barrientos Ortuño”, el 3% de maestros tienen formación inicial en las Escuelas Normales de “Sucre” y “Católica”, el 2% de maestros en la Escuela Normal de Educación Física “INSEF”, El 1% de maestros en las Escuelas Normales de “Franz Tamayo, Llica” y “Mariscal Santa Cruz”.

Figura N° 3

LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN DEL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

Para conocer si la pertinencia académica de los maestros es fundamental en el ejercicio docente, la figura representa que la mayoría de los maestros señalan tener formación en el

Nivel Primario, en su mayoría son del sexo femenino lo que significa que los maestros de este nivel han logrado tener Licenciatura en un número considerable porque era una exigencia de la Reforma Educativa en su momento, sin embargo la formación complementaria en muchos de los casos no es precisamente formación en la especialidad con la que trabajan los maestros sino en Ciencias de la Educación por la oferta académica de las Universidades Públicas y Privadas, lo que significa que la Licenciatura se constituye en algunos casos como documento de respaldo simplemente quedando al margen la formación complementaria desde la especialidad.

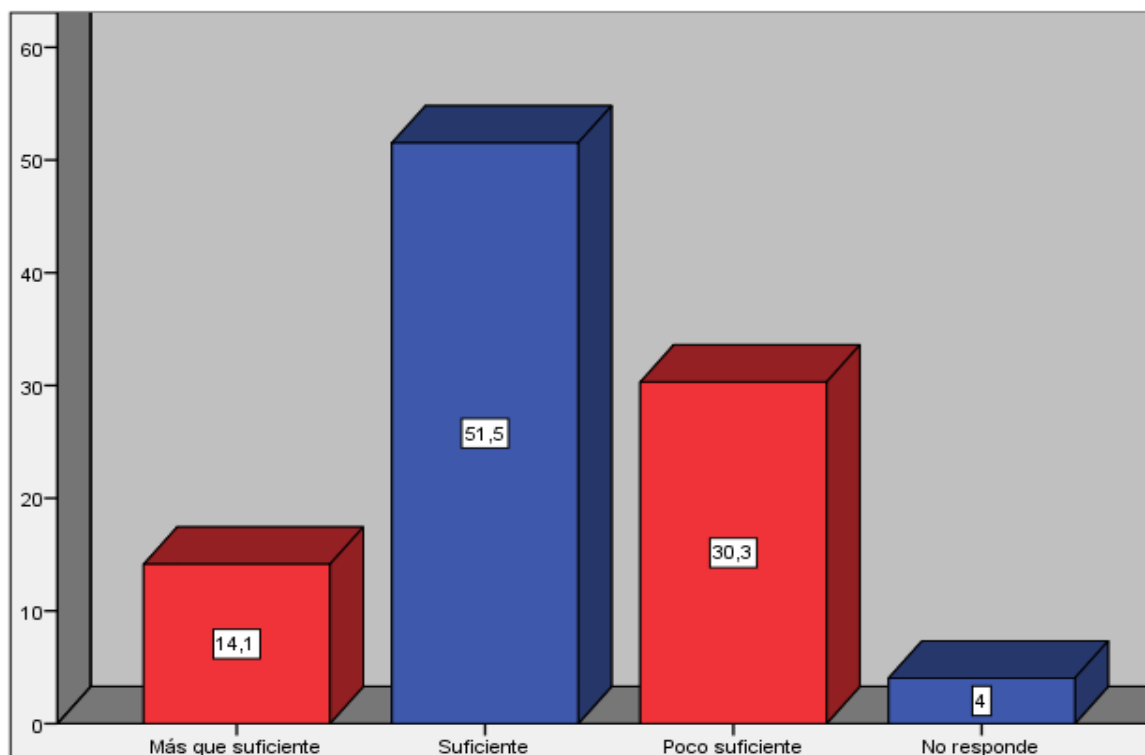
Razón por la que los maestros formados en las Universidades demuestran tener conocimientos teóricos pero escasa formación en la especialidad de su formación inicial, siendo para muchos de ellos un obstáculo porque no les permite en la especialidad desenvolverse de acuerdo a los cambios que se manifiestan en las políticas educativas.

Con relación a los maestros del Nivel Secundario ellos también manifiestan tener Licenciatura esta cuestión ha sido corroborado desde la Dirección de la Unidad Educativa, cada maestro tiene documentación pertinente de respaldo. A pesar de estar en el Programa de mejoramiento al igual que los maestros de la especialidad de nivel inicial, y los maestros considerados de formación único con la Reforma Educativa. Los maestros de Secundaria al igual que los de Primaria tienen formación inicial en diferentes especialidades así como formación complementaria en las menciones psicopedagogía, educación Intercultural Bilingüe, Ciencias de la Educación y Pedagogía.

Estadísticamente al referirnos a la especialidad de formación de los maestros la figura N° 3 representa que el 63 % de maestros tienen formación en el Nivel Primario en sus diferentes especialidades, 32% de maestros del Nivel Secundario también tienen formación en diferentes especialidades, sólo el 3% de maestros tienen especialidad en el Nivel Inicial y 2% de maestros formación en la especialidad único, este último para trabajar en los Niveles Primario y Secundario. Las y los maestros de este Nivel son de las especialidades de Educación Física y Artes Plásticas quienes trabajan en los Niveles Primario y Secundario.

Figura N° 4

SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO EN LA ESCUELA NORMAL



Fuente: Elaboración Propia

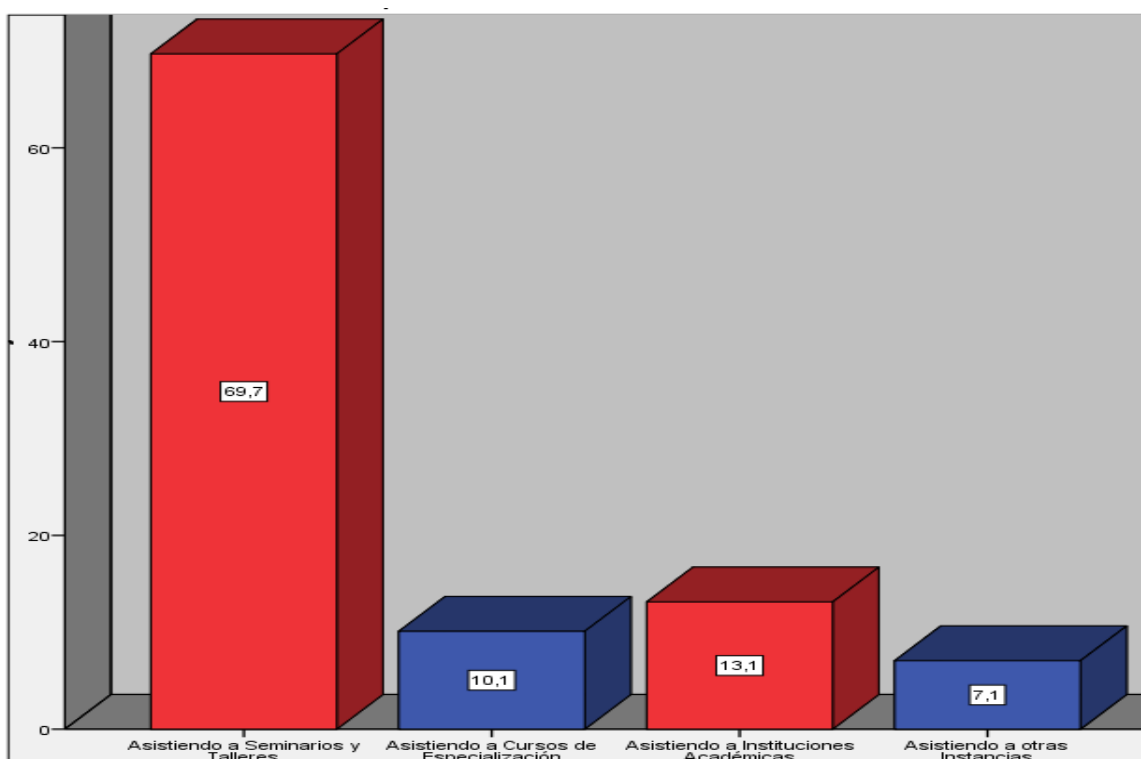
Para muchos maestros la formación inicial en las escuelas normales ha sido suficiente, por lo que no necesitan complementar otros estudios, para este grupo de maestros no era tan necesaria la formación complementaria, pero a medida que las exigencias eran desde las instancias correspondientes como son las Direcciones Distritales para que los maestros tengan formación permanente, no tuvieron otra opción que ser parte de la formación Universitaria.

En la línea de ir mostrando el trabajo de los maestros, ellos trabajan con la especialidad en la que han sido formados, pero también existen maestros que no trabajan con su especialidad de formación inicial. Lo que significa que la tan ansiada regularización aún no habría llegado a esas Unidades Educativas donde los maestros prestan servicio docente. Esta cuestión no sólo preocupa, es más los maestros aceptan trabajar con cualquier nivel cuando se trata de tener trabajo seguro o un ítem por la cantidad de maestros que egresan cada año de las Escuelas Normales, produciéndose improvisación en algunos casos y quedando al margen su formación inicial especializada.

Los maestros que no trabajan con su especialidad de formación inicial, hacen el esfuerzo de colmar las expectativas y las necesidades de los alumnos, sin embargo los resultados de aprendizaje no son de las mejores, cumplen con el horario de clases, registran su asistencia, hacen presencia en las aulas escolares, y enseñan, entonces la pregunta que nunca encuentra respuesta, cuando y cómo hablar de calidad educativa con maestros que no trabajan con su especialidad. Los maestros quienes egresan de las Escuelas Normales, reciben un certificado que les avala haber concluido los años de estudio, luego cumplen con su inscripción al escalafón como requisito para el goce de las garantías, los derechos y las recompensas con que este reglamento beneficia al personal de carrera.

Valiéndonos de la Figura N° 4, el 52% de maestros consideran que la formación inicial en las Escuelas Normales ha sido suficiente, el 30% de maestros manifiestan que la formación inicial ha sido poco suficiente, el 14 % de maestros señalan que ha sido más que suficiente, y el 4% de maestros no responden acerca de la formación inicial en las Escuelas Normales.

Figura N° 5
COMO MEJORA SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

Los maestros mejoran su práctica pedagógica como se aprecia en la Figura N° 5 asistiendo a seminarios y talleres, a instituciones académicas, a cursos de especialización entre otros. La participación en estos cursos les faculta conocer innovaciones pedagógicas para poder aplicar en las aulas con los alumnos así como volver a repasar lo que ya saben. Algunos maestros manifiestan acudir a instituciones académicas como las Universidades para ir mejorando su práctica pedagógica en función a los cambios que se vienen planteando en educación, son muy pocos los maestros con esta iniciativa porque manifiestan que dedican el tiempo necesario a mejorar su practica pedagogica.

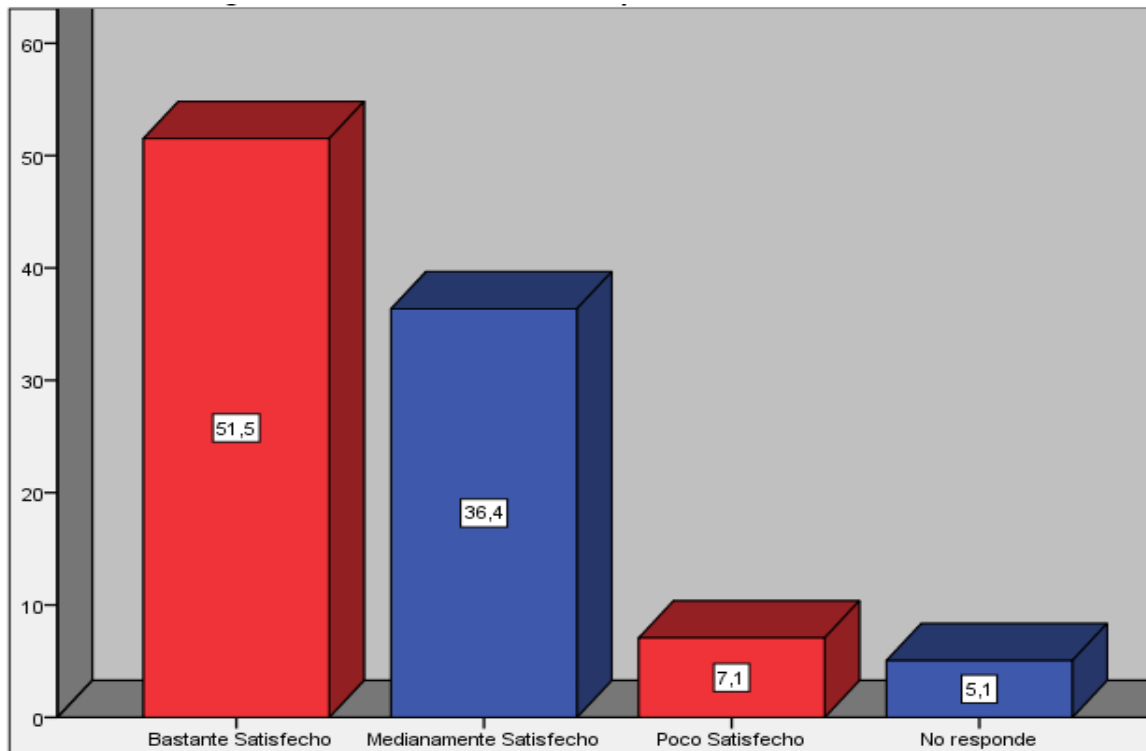
Al igual que muchos otros maestros, algunos buscan cursos de especialización como que hubo a través de ISER Tarija un curso de especialización a distancia para maestros rurales. Los maestros manifiestan que los cursos complementarios de corta duración como seminarios y talleres sólo repiten aquello que ya conocen, aplican los facilitadores estrategias de siempre como la organización de grupos y las exposiciones, por tanto son poco relevantes.

Con relación a la formación en las Universidades o espacios académicos de su formación complementaria, los maestros señalan que los planes y programas en estas instituciones son más de avance teórico que práctico, lecturas, análisis, reflexión, son algunas de las acciones que se generan en estos espacios, que ayudan sustancialmente para que se ubiquen en los cambios que se perfilan en las políticas educativas, la formación en las Universidades Privadas es sobre todo por la flexibilidad, accesibilidad y el tiempo que tienen los maestros.

Estadísticamente el 70 % de los maestros mejora su práctica pedagógica asistiendo a seminarios y talleres en instituciones públicas y privadas, para asistir a este tipo de eventos no reciben apoyo de ninguna instancia sean estas publicas o privadas, el 13% de los maestros mejora su práctica pedagógica asistiendo también a las instituciones académicas como son las Universidades Públicas y Privadas, el 10% de maestros asiste a cursos de especialización también para mejorar la gestión pedagógica en las aulas, y el 7% de los maestros asiste a otras instancias como conversatorios, debates y ferias para mejorar su práctica pedagógica. Lo que significa que los maestros buscan formarse de manera `permanente de acuerdo a las necesidades y requerimientos educativos.

Figura N° 6

COMO SE ENCUENTRA CON LA PROFESIÓN DE MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

En las entrevistas y encuestas los maestros en un marco de contradicciones señalan que se encuentran bastante satisfechos con la profesión de maestros, no es novedad para ellos que la Reforma Educativa y las otras reformas no tengan que plantear cambios, algunos maestros dicen no sentirse feliz con la profesión de maestro porque se equivocaron en elegir la carrera docente.

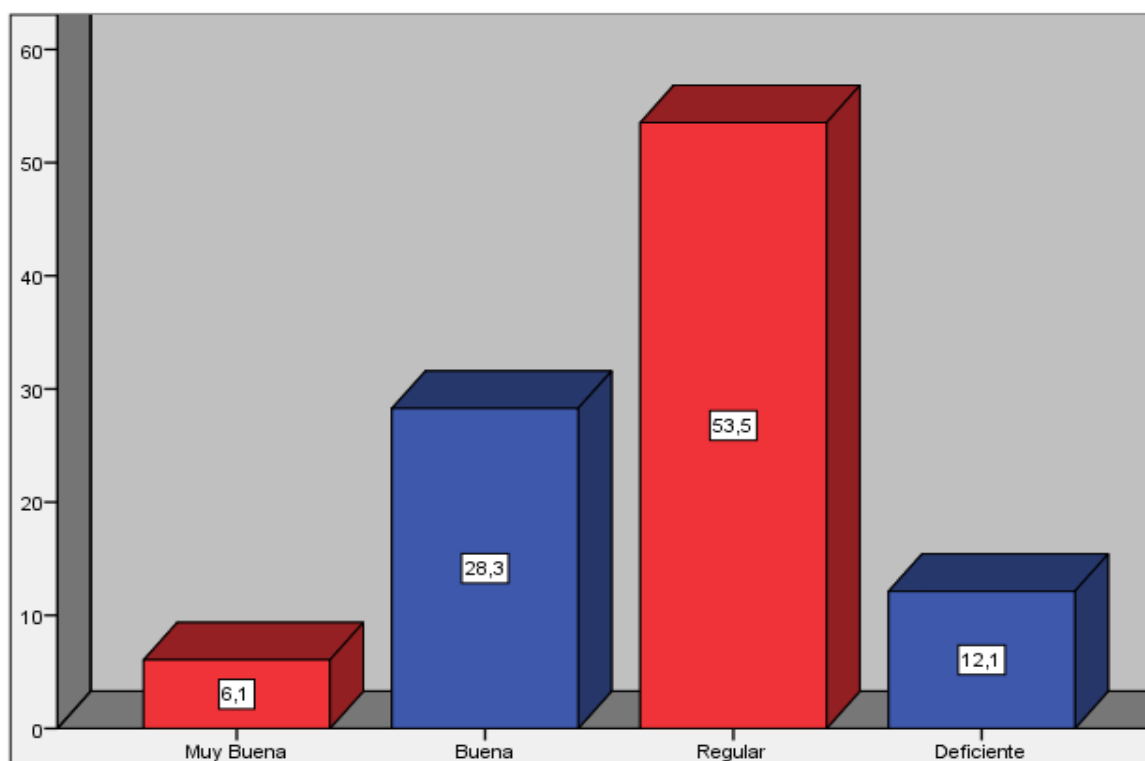
Los maestros que dicen haberse equivocado en elegir la profesión hacen su análisis con relación a los cambios educativos, señalan que después de la Reforma Educativa el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido igual que antes, no se ha mejorado en nada debido a que las formas de enseñar no han cambiado, continúa el horario mosaico, la responsabilidad que recae sobre los maestros se amplía, trabajar en aulas cerradas y en pésimas condiciones, más exigencias para los maestros, con relación al uso del mobiliario escolar, señalan la distribución y ubicación de las aulas como sillas y mesas han sido y son en la actualidad deficientes, porque no permite organizar grupos de trabajo. Misma suerte corren la ubicación

de las bibliotecas, salas audiovisuales, no cumplen la función específica porque no existe un espacio adecuado donde se pueda trabajar, son algunas de las características que se puede sintetizar en el análisis que hacen algunos maestros aunque las observaciones no son para todas las Unidades Educativas. Estos mismos maestros refiriéndose a la aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza aprendizaje, manifiestan que para algunos ha sido deficiente desde el punto de vista de su aplicabilidad, porque no logran articular la construcción propia de su aprendizaje por tener en las aulas alumnos producto de la escuela tradicionalista, aunque resulta paradójico para otros maestros quienes manifiestan de que el constructivismo ha sido un enfoque que ha permitido trabajo comprometido por tanto califican como eficiente. Los maestros por cuestiones anteriormente señaladas manifiestan estar comprometidos con la educación y el trabajo docente.

Cuantitativamente, los maestros en un 51% se sienten bastante satisfechos con la profesión de maestros, 36% de maestros señalan estar medianamente satisfechos, el 7% de maestros se sienten poco satisfechos y 5% de maestros no responden a la pregunta formulada.

Figura N° 7

PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 1565



Fuente: Elaboración Propia

En términos cualitativos la participación del maestro en la clase desde el nuevo currículum no ha sido como se esperaba, eso no significa que es nula su participación, algunos manifiestan como buena, otros como muy buena y deficiente para maestros que rechazan en su momento la Ley 1565.

Todo este acontecer referida a la aplicación de esta norma educativa tiene su repercusión en el aprendizaje de los alumnos, la memorización, repetición, el dictado, trabajo individualizado entre otros aparecen aún en la práctica pedagógica de los maestros con formación complementaria, lo que significa que la participación del maestro en la implementación de la Ley 1565 solo se cataloga como regular.

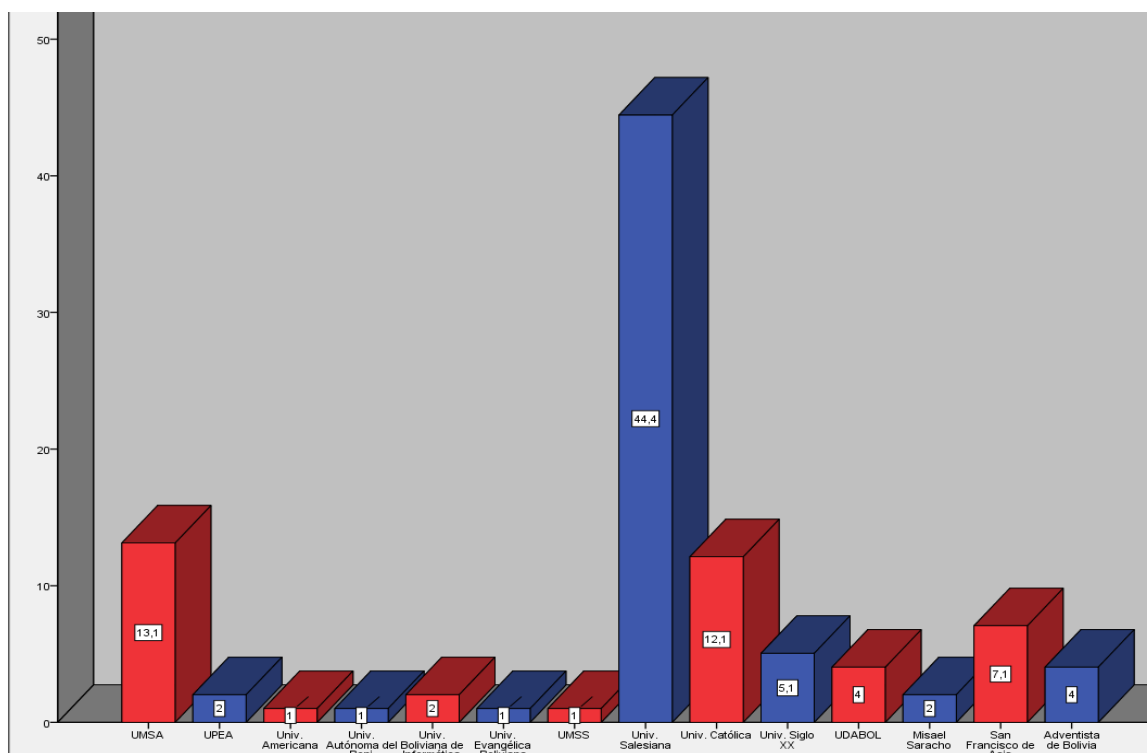
En conversaciones con los maestros y analizando lo que señalan en las encuestas, ellos hacen una comparación de lo que ha sido la educación antes de la Reforma Educativa, en conclusión señalan “ha sido tradicional y conductista”, siguiendo el curso de apreciaciones de los maestros, la Reforma educativa ha sido una Ley que en sus planteamientos recoge necesidades desde el sujeto que aprende por tanto el proceso de aprendizaje es igual que antes para unos y mejor que antes para otros.

En ese sentido la participación de los maestros en la implementación de la Reforma no ha sido uniforme, algunos dicen haber participado profesionalmente para cambiar el rumbo de la educación, otros manifiestan que su participación ha sido regular y otros señalan que no eran aún maestros cuando esta Ley se implementa en el sistema de educación regular, porque recibían aún formación en las Escuelas Normales, en estos espacios de formación no hubo una orientación clara respecto a la Ley 1565.

Con relación a las miradas de orden cuantitativo, el 53% de maestros han participado de manera regular en la implementación de esta política educativa, 28% de maestros dicen haber participado regularmente en la implementación de esta Ley, el 12% de maestros señalan que su participación ha sido deficiente y el 6% de los maestros se catalogan como muy buena la participación en la implementación del cambio educativo en su momento.

Figura N° 8

LA UNIVERSIDAD DONDE HIZO LA LICENCIATURA EL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

Los maestros de diferentes niveles y especialidades por las exigencias de la Reforma Educativa acuden para optar el grado académico de Licenciatura a las Universidades Públicas y Privadas, la figura N° 8 resalta la Universidad Salesiana de Bolivia como la instancia con mayor participación de maestros y casi todos en la carrera de Ciencias de la Educación, luego manifiestan algunos maestros el haber estudiado en la Universidad Católica boliviana “San Pablo” por ser de prestigio en el país, así como en la Universidad Mayor de San Andrés y en las Universidades San Francisco de Asís, Universidad Siglo XX, UDABOL, Universidad boliviana de Informática, Adventista de Bolivia, UPEA, Universidad Juan Misael Saracho y otros.

La Universidad Salesiana de Bolivia, ha sido la institución que acogió a muchos maestros por ofrecer facilidades debido a que las clases son sólo fines de semana (semi presenciales) donde pueden asistir los maestros, los costos no son tan elevadas en comparación a otras Universidades Privadas, lo que significa que los maestros han venido buscando ofertas

académicas de fácil acceso, y pago económico para continuar formándose. Los maestros se forman en carreras que se relacionan con el trabajo que desarrollan, las mismas que a priori les faculta obtener cargos jerárquicos dentro el gremio docente, por tanto las intenciones de formación complementaria ya son orientadas y determinadas intencionalmente para muchos maestros.

Pese a la Licenciatura los maestros siguen trabajando como docentes de aula en las Unidades Educativas, el título no es válido para ejercer docencia en la Universidad de egreso o en otras Universidades por ser de complementación la formación recibida, cuya duración es de dos años. Por otro lado el mismo Escalafón Nacional del Servicio de Educación no reconoce la formación Universitaria en el magisterio boliviano, por tanto resulta como una satisfacción personal que en su momento explico.

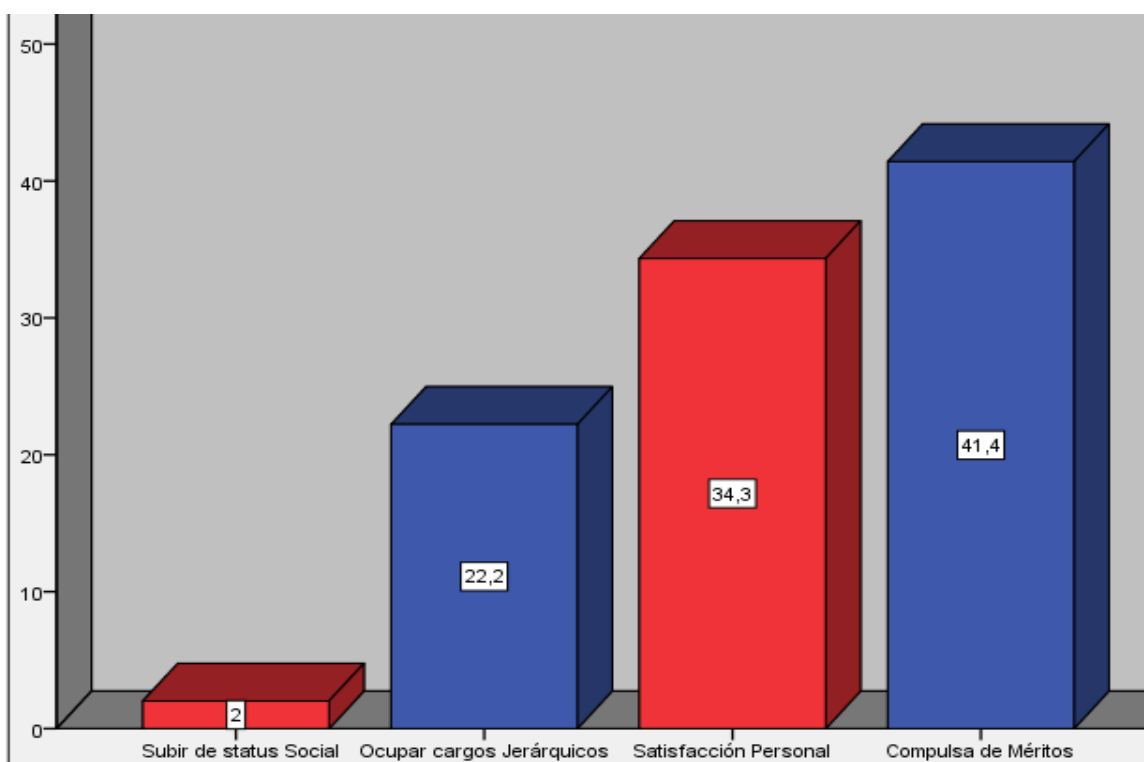
Con relación a los maestros que logran concluir estudios en las Universidades Públicas, y que al mismo tiempo son maestros de formación, tienen mayores posibilidades de trabajar como profesionales libres en las Universidades Públicas y Privadas, en la actualidad son muchos los maestros que dedican su tiempo tanto en educación regular trabajando en las Unidades Educativas como en educación superior Universitaria acomodando sus horas de trabajo de manera alterna.

Para los maestros el título de Licenciatura es como una tarjeta de presentación para acceder a otros espacios de trabajo, si bien la Reforma Educativa hizo que los maestros se formen en las Universidades y mejoren su forma de enseñar en las Unidades Educativas, otros han sido inspirados con esta Ley para iniciar desde el primer año de formación como estudiantes regulares en la Carrera de Ciencias de la Educación.

Cuantificando, los maestros en un 44% estudiaron formación complementaria en la Universidad Salesiana de Bolivia, el 13% en la Universidad Mayor de San Andrés, el 12% de maestros hizo en la Universidad Católica boliviana “San Pablo”, el 7% de maestros las hizo en la Universidad San Francisco de Asís, el 5% en la Universidad Siglo XX, el 4% de maestros en las Universidades UDABOL y Adventista de Bolivia, el 2% de maestros en las

Universidades UPEA, Universidad boliviana de Informática y en la Universidad Juan Misael Saracho y el 1% de maestros se formaron en las Universidades Americana, Universidad Mayor de San Simón y en la Universidad Autónoma del Beni.

Figura N° 9
PARA QUÉ LE SIRVE LA LICENCIATURA AL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

¿Qué significa para el maestro el título de Licenciatura? Todos los maestros tienen proyecciones, metas, objetivos donde llegar. Lamentablemente en nuestro país el cartonaje hace y deshace la profesión del maestro, no teniendo opciones de trabajo como Licenciados en otros espacios, los maestros hacen uso de este título en las llamadas institucionalización de cargos jerárquicos o comúnmente llamadas compulsa de méritos. “Para el maestro el título es bienpreciado, porque significa el símbolo de adquisición de prestigio, no tiene ninguna repercusión en su estructura salarial y mejoramiento en su condición como docente”(Patz;2014:109)

Otros la toman como una satisfacción personal, y para algunos representa subir de status social dentro el gremio docente. Para lograr el título académico de Licenciatura en las Universidades el tiempo de estudio está fijada para cinco años, mientras que para los cursos complementarios es de dos hasta tres años, a simple observación se diría que son mejor formados aquellos que estudian cinco o más años, esta cuestión para los maestros Licenciados a través de la formación complementaria tiene otro ribete, ellos señalan que se consideran igual que aquellos Licenciados que estudian cinco años, mientras que otros señalan que no son ni mejor ni igual que ellos, aunque existe un tercer grupo de maestros que manifiestan ser mejor que ellos.

Teniendo el grado académico de Licenciatura, los maestros ¿en qué medida mejoran su práctica pedagógica en el aula?. Ellos manifiestan que la formación complementaria ha mejorado mucho su forma de enseñar en las aulas de las Unidades Educativas, así como la práctica de las relaciones humanas, en la comprensión de la realidad de las cosas, en la aplicación de alguna estrategia aprendida de otros maestros, sólo algunos dicen no haber mejorado su forma de enseñar, porque en ningún momento habrían recibido formación sobre el cómo enseñar, son pocos los maestros que dicen lo poco relevante que ha sido para ellos la formación complementaria, debido a las informalidades encontradas durante el desarrollo de su formación. Hasta aquí ningún maestro hace referencia sobre cómo aprenden los alumnos.

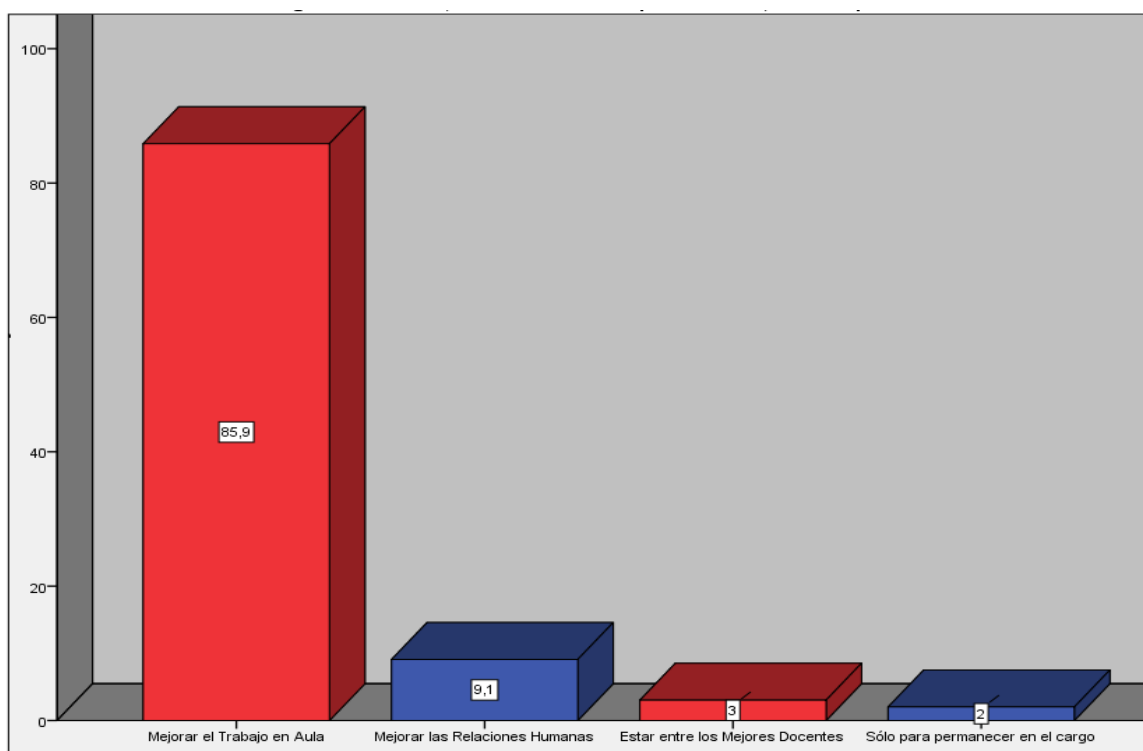
Lo que manifiestan los maestros con relación a la formación complementaria como válido para mejorar su desenvolvimiento en el aula, contrastamos aplicando el instrumento de la observación en aula, la mejora de la que hablan los maestros o el tener Licenciatura se reduce en la aplicación de las mismas estrategias didácticas y metodológicas de la escuela tradicionalista con algunas innovaciones de acuerdo a las políticas educativas y el modelo educativo vigente, el pase de lista a través del cuaderno pedagógico, como por agendas estudiantiles, la organización de grupos de trabajo, revisión de tareas, trabajo con alumnos voluntarios, de exigir a que resuelvan de manera rápida los ejercicios, realizar ejercicios de aprestamiento para iniciar la clase, motivaciones para que realicen con esmero y que el mejor grupo sería premiado, en fin son esas algunas de las actividades que se observa en la clase. Para conocer si el maestro reflexiona sobre su forma de enseñar, ellos manifiestan que las

clases dependen de los contenidos que se desarrollan, lo que significa que el aprendizaje está supeditado aún a ciertos componentes que no se ha superado en la actualidad.

Con relación a la información cuantitativa, el 41% de maestros señalan que la Licenciatura no es específicamente para mejorar su práctica pedagógica en el aula, es más el título obtenido sirve al maestro como un documento para cumplir con las exigencias en el caso de la compulsa de méritos para acceder a cargos jerárquicos como Direcciones de Unidades Educativas, Escuelas Normales, cargos técnicos en la Dirección Departamental de Educación y otros, el 34% de maestros manifiestan que el título es sólo para la satisfacción personal, el 22% de maestros dicen que les sirve para ocupar cargos jerárquicos y mejorar su condición social y económica, y el 2% de maestros señalan que la Licenciatura es para subir de status social dentro el gremio docente.

Figura N° 10

POR QUÉ ES IMPORTANTE LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA



Fuente: Elaboración Propia

Algunos maestros convencidos de la labor pedagógica, consideran que es importante la formación complementaria en las Universidades o en otros espacios académicos para ir

mejorando la práctica educativa. La formación complementaria les permite poner en práctica lo que han podido aprender, esta condicionante trae en el momento de su aplicabilidad problemas, porque sigue vigente la memorización, repetición, uso de libros para cada asignatura, así como cantidad que calidad. Es cierto que la Reforma pasó dejando algunos elementos que son considerados buenos como el trabajo intercultural, aula abierta en contacto con el medio, en la práctica estos componentes no son frecuentes en el trabajo de los maestros con Licenciatura. El maestro de pronto se olvida de ser guía, facilitador, motivador, animador, mediador, comunicador y problematizador en el aprendizaje de los alumnos, por tanto la mejora en la sala de clases aún es comprendida como en proceso o en construcción por los maestros Licenciados.

La formación complementaria no se visualiza en la clase, la desmotivación de los alumnos frente a los otros es muy notorio, el examen que hace temer a los alumnos sigue siendo importante para determinar la aprobación o reprobación, el control y poder en espacios de formación secundaria es más de exigencia que de apoyo, el horario de clases para dar paso al siguiente maestro es una norma instituida, así como el tiempo de recreo o descanso que es aprovechada por los estudiantes en comprar alimentos no ecológicos.

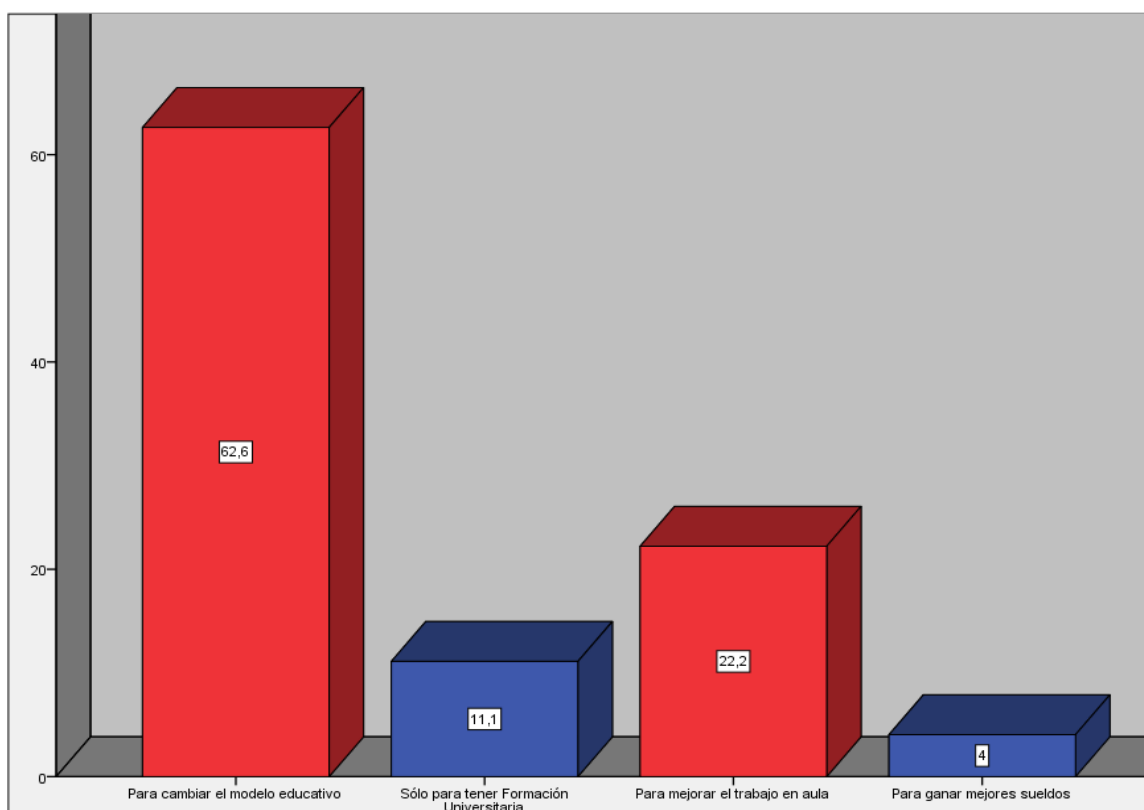
A la pregunta, ¿si la formación complementaria es importante en su vida profesional para dejar las tradicionales formas de enseñar en el aula?, los maestros señalan que sí es importante para mejorar el trabajo en aula, así como para ser mejores docentes, y poder permanecer en el cargo. Su ingreso a las Universidades tiene facetas importantes como el estar motivados y expectantes, el estar satisfechos y poco satisfechos aunque algunos señalan que no ha sido significativo el estar en las Universidades, su presencia era más de cumplimiento a las normas vigentes de ese momento como que ocurre en la actualidad con el programa de formación complementaria para maestras y maestros PROFOCOM. Observando la planificación del maestro, es cierto que cumplen teóricamente con todo lo que se les exige, sin embargo en la práctica no se observa en función a los cambios permanentes, no tanto en el sentido de lo que dice la Ley, sino más bien desde la experiencia del maestro. Para el maestro de aula, la formación complementaria de ese momento ha sido considerada como una forma de imposición para cambiar el modelo de educación tradicionalista, por tanto para cambiar las

estructuras mentales de los maestros. La subjetividad del maestro hace presencia cuando de repente recuerdan los buenos y malos momentos en la aplicación de la Reforma Educativa, para algunos la Ley tuvo las orientaciones necesarias con relación al país que se quiso construir, y el tipo de ciudadano que la escuela pretendía formar. Otros señalan que sólo respondía a intereses del capitalismo a través de los organismos internacionales para fortalecer la clase dominante.

Porcentualmente 85% de maestros señalan que ha sido importante la formación complementaria para mejorar el trabajo en aula, 9% de maestros manifiestan que ha sido importante para mejorar las relaciones humanas en la escuela, el 3% de maestros señalan que ha sido importante la formación para estar entre los mejores maestros, el 2% de maestros consideran importante la formación complementaria para permanecer en el cargo.

Figura N° 11

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN EL GOBIERNO NEOLIBERAL DEL MNR



Fuente: Elaboración Propia

Cambiar el modelo de educación, y potenciar el desarrollo humano en función a los cambios estructurales era el objetivo del gobierno neoliberal del MNR, la herramienta indispensable para cambiar la forma de pensar y actuar era la educación a todo nivel y los más indicados para este cambio eran los maestros y a través de ellos cambiar el sistema tradicionalista del proceso enseñanza aprendizaje. Los maestros convencidos de esta política de gobierno por medio de sus representantes intentaron rechazar, porque estarían llevando la educación hacia el camino de la privatización, peor aún cuando se consolida la descentralización de la administración por medio de las Direcciones Distritales, estas intenciones no tuvieron respaldo alguno.

En la figura N° 11 los maestros señalan que la obligada formación complementaria era para cambiar el modelo educativo, aunque algunos reconocen que era para mejorar el trabajo en aula, otros manifiestan que era sólo para tener formación Universitaria y declarar a la educación como profesión libre. Estas preocupaciones de los maestros era corroborada por el control estricto de los padres de familia, porque ellos tuvieron y aún tienen la potestad no sólo de velar la educación de sus hijos aunque muchos de ellos nunca estuvieron con ese objetivo, sino de controlar a Directores y a maestros.

La formación complementaria de los maestros en el gobierno neoliberal estuvo marcada para que ellos incursionen a otros espacios académicos, algunos han logrado ingresar para captar mejor tratamiento económico, mientras que otros con las esperanzas de llegar a esos espacios esperan con paciencia, entonces la Licenciatura de pronto tiene otra mirada, que el tratamiento económico sea mejor que de cualquier otro profesional, o buscar un tratamiento económico diferenciado, con relación a los maestros que no la tienen o no son Licenciados, la figura desde ese punto de vista es más económico, cuando el objetivo era mejorar la formación de los alumnos.

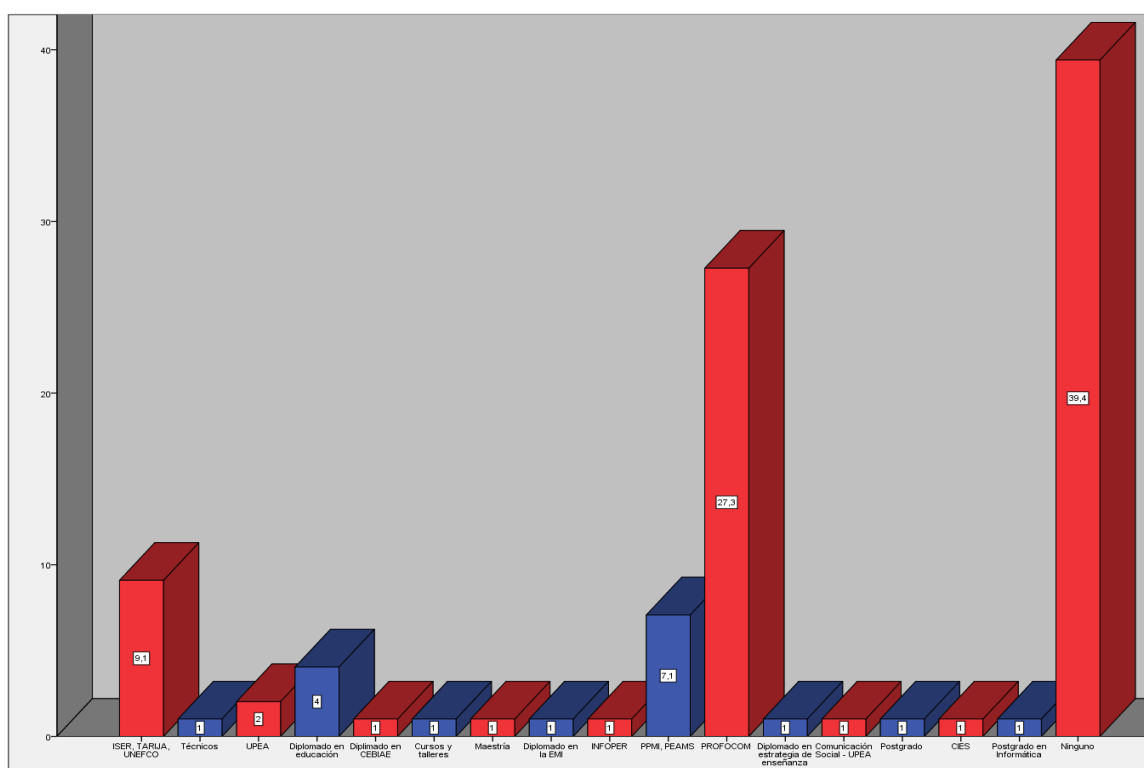
Mejorar la calidad educativa con maestros de “vocación de servicio” ha quedado de pronto mutilada iniciándose un fraccionamiento o mejor dicho un dislocamiento dentro el gremio docente, porque algunos maestros por las experiencias nefastas de los gobiernos de turno no participan en ningún otro programa más sea de Licenciatura o de especialización. Consultado

sobre la decisión que toman algunos maestros para no participar en programas de formación complementaria, manifiestan haber sido engañados por sus propios colegas en momentos de la institucionalización de cargos, (se refieren a los representantes de las organizaciones sindicales) que en algún momento ni la Licenciatura es para ellos la carta de presentación. De acuerdo a esta versión, el sindicato representado por maestros juega papel importante en la designación de cargos para instituciones de formación profesional, aquí el favoretismo político o sindical es importante.

Lo señalado en términos cuantitativos relacionada con la formación complementaria de los maestros en el gobierno neoliberal del MNR tiene los siguientes datos porcentuales: el 62% de maestros están convencidos de que la formación complementaria era para cambiar el modelo educativo, el 22% de maestros han señalado que era para mejorar el trabajo en aula, el 11% de los maestros manifiestan que era sólo para tener formación Universitaria, y el 4% de maestros señalan que la formación complementaria era para tener mejores sueldos en el gremio magisteril.

Figura N° 12

EN QUÉ OTROS PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIÓN PARTICIPA EL MAESTRO



Fuente: Elaboración Propia

Los maestros sienten desconfianza asimismo, algunos de ellos asisten a programas de especialización o formación complementaria por obligación, por miedo y por cumplir con lo que se les exige. En la coyuntura actual los maestros se encuentran en instituciones formándose, porque en otrora habían sido muy criticados por los padres de familia y por la sociedad en sus movilizaciones pedían profesión libre para el magisterio, con argumentos de que los maestros no trabajan, no producen, no investigan, no se preparan de acuerdo al avance de la ciencia y la tecnología, ellos algún momento se sintieron presionados y estuvieron tipificados de flojos, y no así con los maestros que logran hacer historia, investigación, y trabajos de producción intelectual.

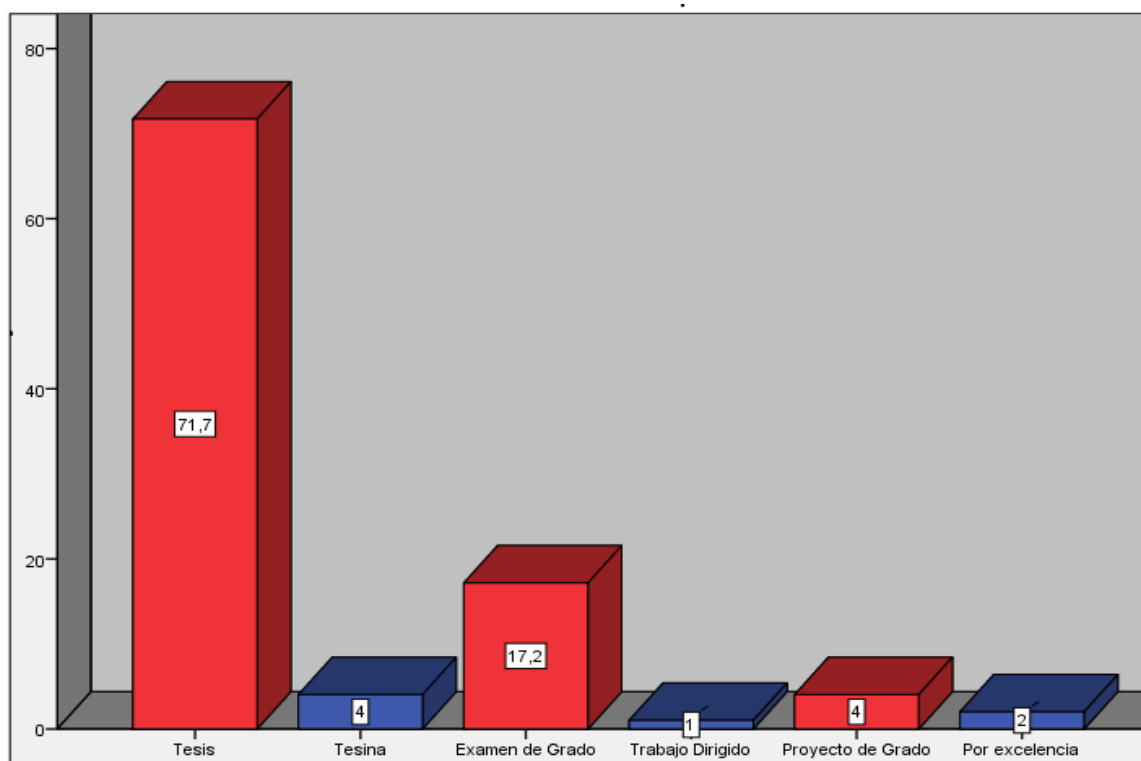
Para el maestro tener Licenciatura o algún certificado de especialización no había sido específicamente para mejorar su práctica en el aula, hacer esfuerzo necesario invirtiendo en el pago de pensiones, mensualidades, libros, pasajes, entre otros, tiene intenciones de ser algo o hacer algo, ese algo para muchos maestros es ocupar puestos jerárquicos en el magisterio o en el ministerio de educación, menos mejorar o intentar mejorar la situación educativa desde las aulas. Ya habíamos manifestado en su momento con maestros Licenciados que se encuentran actualmente como docentes de aula en las Unidades Educativas, cuál sería el resultado de su labor como maestro, qué se espera de ellos cuando son otras las intenciones personales. Creo que por ahí va el de legalizar la Licenciatura para que los demás maestros de esa u otra Unidad Educativa logren a diestra y siniestra un título más, no para mejorar sino para ostentar cargos jerárquicos y hacer que los maestros tengan todos el grado académico de Licenciatura sea con este o con otros programas.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 39% de maestros señalan no estar en ninguna institución de especialización, los argumentos de los maestros: “para qué seguir estudiando si nada cambia”, un 27% de maestros dicen estar en el programa de formación complementaria PROFOCOM, un 9% de maestros manifiestan el haber participado en los cursos de especialización a través de ISER Tarija, un 7% de maestros señalan estar participando en los cursos de especialización como son el PPMI y PEAMS, un 4% de maestros en diplomados en educación, el 2% de maestros dicen estar en la UPEA y el 1% de maestros están en las

instituciones donde aprenden para ser técnicos, en instituciones académicas realizando cursos de diplomado y post grado.

Figura N° 13

TRABAJO FINAL DE DEFENSA DE GRADO



Fuente: Elaboración Propia

Los maestros como testimonio de haber concluido estudios académicos en las Universidades realizan el trabajo final de tesis, tesina, trabajo dirigido, proyecto de grado entre otros, con maestros que se forman permanentemente, hacen producción intelectual, e investigan problemáticas de la realidad educativa sería otra la situación en las escuelas, esta muestra de producción intelectual que se observa en la figura N° 13, es un buen inicio y es un buen cierre, porque los maestros logran Licenciatura produciendo conocimiento mediante una modalidad de egreso para obtener el grado académico. La pregunta que merece atención suficiente, teniendo profesionales con grado académico de Licenciatura en las aulas, ¿por qué seguimos sumergidos en el tradicionalismo?, si ellos recibiendo formación de acuerdo a los cambios pedagógicos curriculares, teórico práctico, metodológicos entre otros están preparados como para cambiar el sistema de educación regular. Producir conocimientos a partir de los

problemas latentes de la realidad, es y debería ser tarea de todos. Desde el enfoque cuantitativo la lectura de la figura N° 13 se traduce que el 71% de maestros logran tener Licenciatura después de haber leído la Tesis como producción de conocimiento, un 17 % de maestros logran titulándose por medio del examen de grado, un 4% de maestros a través del proyecto de grado, el 1% de maestros mediante el trabajo dirigido.

4.20. Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Perez”

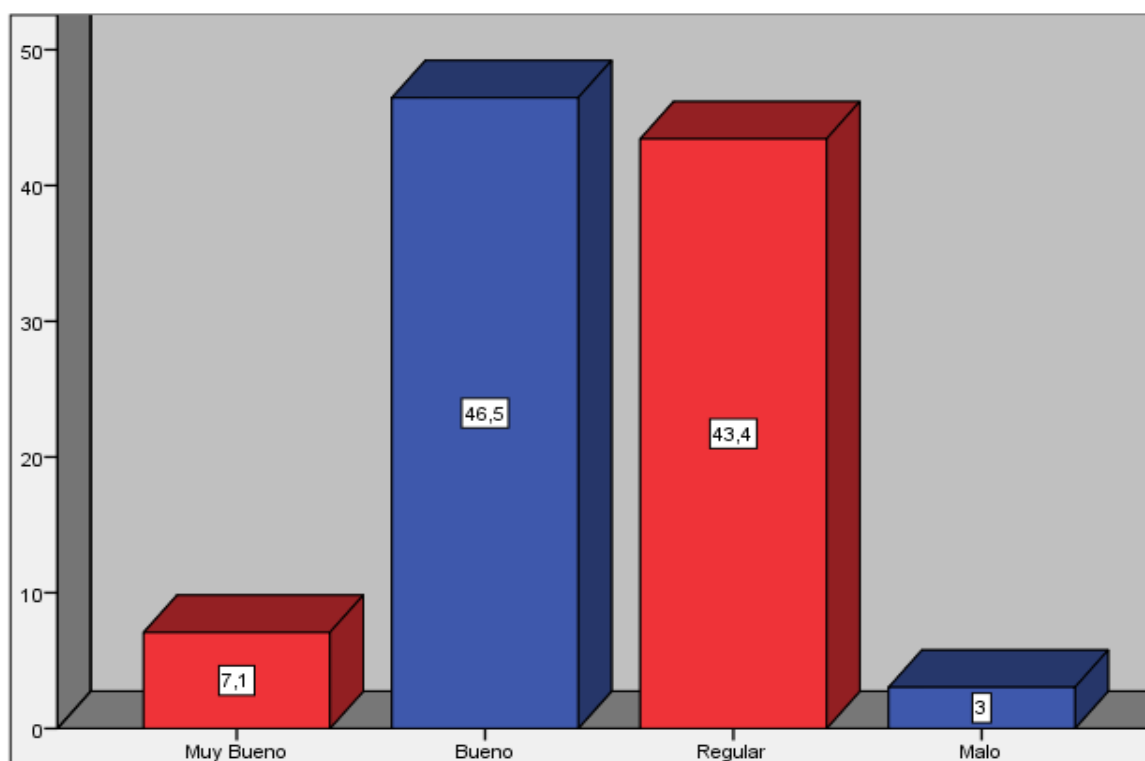
4.20.1. Maestros frente el Cambio

En la presentación de los resultados, voy a intentar reflejar lo que es PROFOCOM para los maestros que en su momento han sido formados en las Universidades a través de un Programa similar también complementario como que ocurre actualmente en el gobierno del MAS. Hemos señalado además de eso insistido que los maestros obedecen frágilmente a los cambios que presentan los gobiernos, políticas de desarrollo y mejoramiento para el país, qué mejor hacerlo por medio de las escuelas, porque ahí está el grueso de la población inocente, con necesidades diferentes, con aspiraciones de futuro y aquí rescato lo que señala Althusser “la escuela es el aparato ideológico del Estado”, y lo es ciertamente porque ese espacio es aprovechado para moldear a los alumnos en su forma de pensar y actuar entonces la formación política ideológica también hace presencia.

El gobierno actual entrega en manos de los maestros esa responsabilidad, de que la escuela transforme a los alumnos, para lograr esa utópica tarea como señalan los maestros cumplen formándose en el programa para satisfacer las intenciones del modelo educativo vigente, cuando en las Unidades Educativas no se perciben cambios más que términos como “estamos en proceso”. Lo que se pretende explicar cualitativamente es ese proceso que se manifiesta en las aulas de las Unidades Educativas los logros, dificultades, la formación misma de los maestros, sus aspiraciones en fin todo ese conglomerado de acciones para comprender al programa.

Desde la perspectiva de un análisis e interpretación de la información recogida por medio de instrumentos de investigación, para los maestros el PROFOCOM, es un curso considerado como muy bueno porque permite reflexionar sobre las experiencias de nuestros pueblos en complementariedad con los conocimientos de la actualidad, bueno para algunos maestros, porque los principios de la educación invita a la sociedad pensar y actuar diferente, para los maestros que en su momento han sido formados en las Universidades Públicas y Privadas, el programa resulta ser muy bueno, y malo para algunos otros maestros porque se estaría cometiendo el error de profundizar desde el etnocentrismo el totalitarismo cultural andino, quienes manifiestan o tienen esta percepción son maestros que estarían logrando la segunda quizá la tercera Licenciatura con el programa. Con relación a la valoración del programa por los maestros, la siguiente figura presenta importantes avances.

Figura N° 14
LA VALORACIÓN DEL PROGRAMA PROFOCOM



Fuente: Elaboración Propia

Entre disconformidad e inseguridad al mismo tiempo, son las primeras apreciaciones en la valoración del programa en actual vigencia, porque el grado académico sólo sirve para efectos

de compulsas de méritos y no para mejorar su práctica pedagógica en el aula. La actitud de los maestros es nula cuando señalan ¿para qué seguir formándose?, si el maestro siempre ha sido ejecutor, aplicador de políticas de cambio, con este gobierno como con otros gobiernos. Para muchos maestros el reto del modelo educativo sociocomunitario productivo se constituye en una nueva forma de adoctrinamiento escolar, para otros una oportunidad de la pedagogización simplemente de contenidos, una tercera opción la valoración de saberes y conocimientos de nuestros pueblos aplicados en la sistematización de experiencias como testimonio de cambio en su formación y gestión pedagógica.

Transformar la escuela por tanto el aula nuevamente recae en la responsabilidad del maestro, por lo menos ahora es más visible el compromiso del gobierno con su pueblo y el pueblo con su gobierno, y de esta manera coincidir con las necesidades que la escuela de hoy exige. ¿Qué exige la escuela del Siglo XXI?, no voy a reflejar lo que hacen en otros países, está bien como referente para asumir cambios desde la realidad boliviana, y aquí señalo lo que Franz Tamayo dijo en su momento “el bobarismo pedagógico”, las realidades son diferentes, lo que se quiere en Bolivia es valorar el potencial intelectual de sus profesionales y no profesionales, entonces la escuela de hoy asume ese compromiso por medio de los maestros como profesionales en educación. ¿Cambiará el rumbo de la educación actual con maestros Licenciados?. Esta pregunta permite una reflexión profunda desde las condiciones en que se encuentran los maestros y las Unidades Educativas.

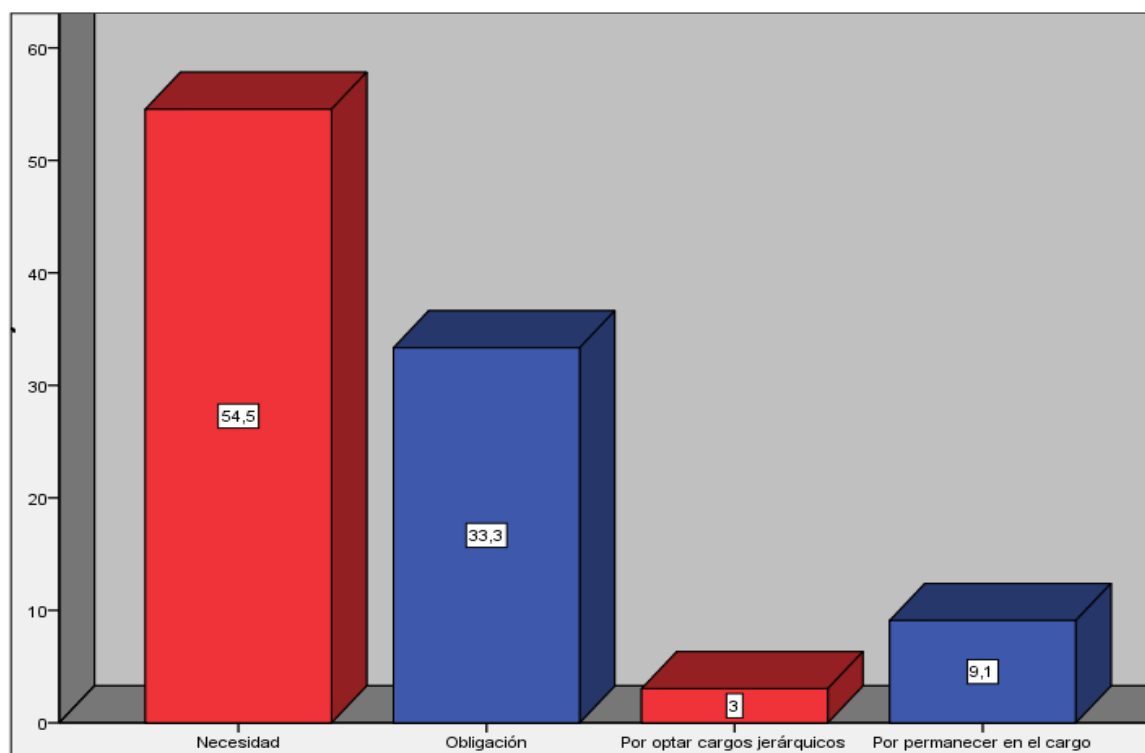
La confianza, perseverancia, esperanza es lo último que podemos perder, pero aquí no se trata de esas cosas, de los 99 maestros encuestados, 67 maestros entre varones y mujeres dicen tener esa confianza de cambio mediante la educación, y 38 maestros dicen no tener la certeza de que la educación cambie con maestros Licenciados, la explicación va mucho más allá, compromiso, vocación de servicio y la lectura de la realidad, es decir qué tipo de país queremos y que tipo de ciudadano tiene que formar la escuela.

Cuantitativamente el programa Formación complementaria resulta para un 46% de maestros como bueno por las características explicadas anteriormente, un 43% de maestros señalan que es regular considerando aspectos positivos y negativos, para un 7% de maestros el programa

es muy bueno y 3% de maestros manifiestan que es malo porque asisten por obligación y por necesidad.

Figura N° 15

POR QUÉ ASISTE EL MAESTRO AL PROGRAMA DE PROFOCOM



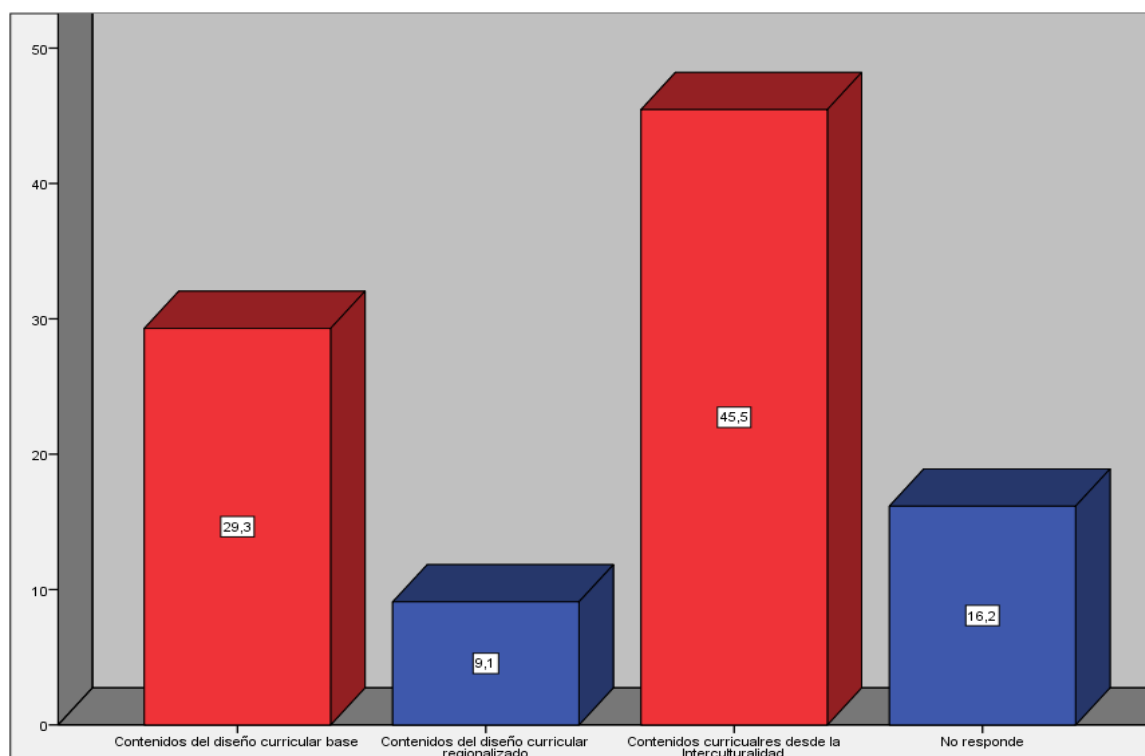
Fuente: Elaboración Propia

Ya habíamos señalado las razones del maestro para ser parte de este Programa de PROFOCOM, sin embargo hay otras que merecen consideración: cumplir con las disposiciones del ministerio de educación, conocer los cambios que plantea el modelo educativo sociocomunitario productivo, el manejo de las orientaciones metodológicas a partir de la práctica, teoría, valoración y producción, los criterios de evaluación, la articulación del currículum base con el currículum regionalizado y el diversificado entre otros. Estas preocupaciones que tiene el maestro no son correspondidos en las sesiones presenciales porque en muchos de los casos ni los facilitadores proporcionan información válida a las preocupaciones, lo que significa que existen facilitadores con título de Licenciatura, pero en la práctica tienen problemas en el conocimiento de las unidades de formación.

A medida que el tiempo pasa el maestro por responsabilidad requiere mayor preparación de acuerdo a los cambios en educación, lo aprendido en su formación inicial ya no es suficiente, la figura N° 15, es el resultado de el por qué el maestro asiste al programa de Licenciatura. Por necesidad, por obligación, por optar cargos jerárquicos y por permanecer en el cargo. Para algunos maestros el seguir formándose resulta como volver a repasar lo que habían aprendido en su formación inicial, otros manifiestan que están por obligación quedando al margen el compromiso asumido con la sociedad y la vocación de servicio. De un tiempo para otro el tener vocación de servicio ha sido potilizado, están los maestros en el programa porque sólo quieren permancer en el cargo y optar jerarquía profesional en el gremio docente.

Los maestros en un 54% sienten la necesidad de conocer y recrear sus conocimientos mediante el programa del PROFOCOM, un 33% de maestros manifiestan que están por obligación, un 9% de maestros manifiestan que están es estos cursos por permanecer en el cargo y un 3% señalan estar en el curso por optar cargos jerárquicos.

Figura N° 16
CONTENIDOS QUE SE PRIORIZAN EN EL PROGRAMA PROFOCOM



Fuente: Elaboración Propia

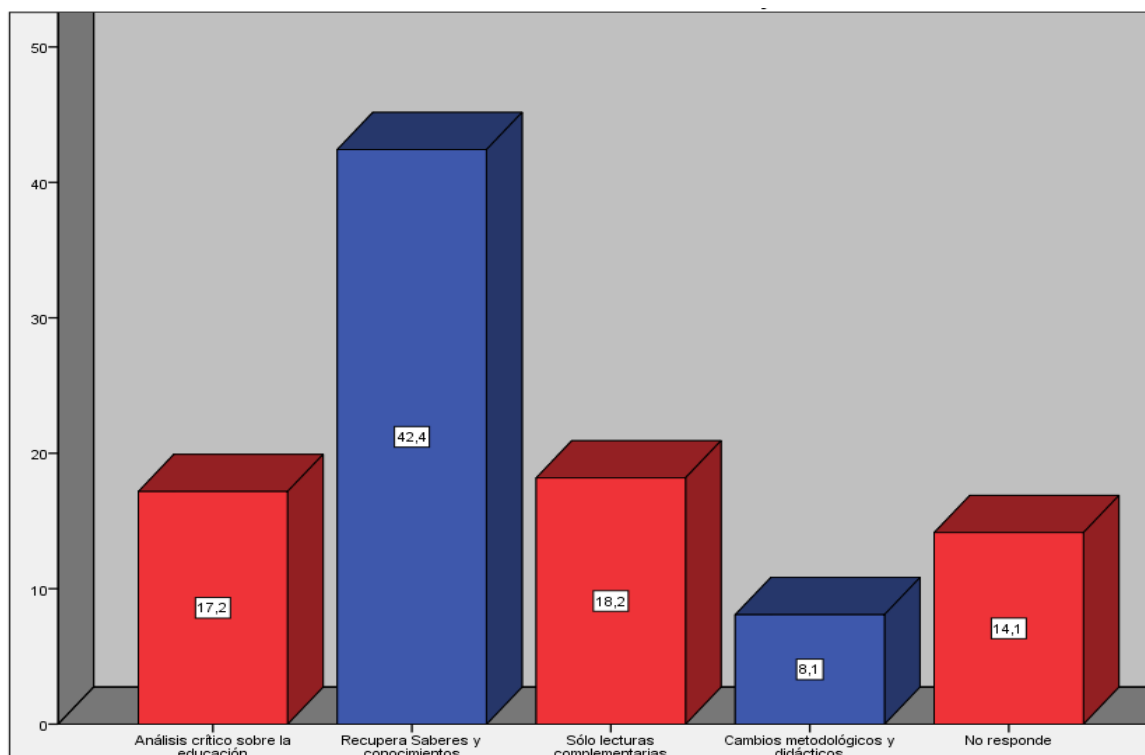
Los maestros en su formación necesitan conocer con mayor profundidad contenidos que generen problematización y no sólo conocimientos cognitivos como en el pasado. Cada unidad de formación difiere de otros por tanto los contenidos también cambian, sin embargo en el país se busca el totalitarismo y el quiebre de la científicidad cuando los contenidos del curriculum estan sobrecargados de relaciones con la Madre Tierra y el Cosmos, no esta mal, sin embargo los maestros acostumbrados en trabajar contenidos aislados de la realidad sienten disconformidad pese a ser Licenciados del programa.

Cuando señalamos acerca de qué contenidos se prioriza en el programa de PROFOCOM, los maestros mencionan sólo títulos de los contenidos como Interculturalidad, descolonización, despatriarcalización, modelo educativo sociocomunitario, pero cuando se les pregunta acerca del significado de las palabras, los maestros tienen menores opciones de responder o ampliar la información porque la descolonización para algunos maestros es dejar de lado lo que la escuela ha venido enseñando, conocimientos ajenos a la realidad boliviana, situación que no es cierto ya que la descolonización es una manera diferente de pensar y hacer las cosas.

Los maestros señalan que priorizan contenidos del diseño curricular base, del currículum regionalizado y contenidos curriculares desde la Interculturalidad, en la práctica no se observa la articulación de contenidos en el desarrollo curricular, de acuerdo al nivel con la que trabajan los maestros, los del nivel inicial aún siguen trabajando fortaleciendo la violencia simbólica, en el nivel primario los contenidos en su mayor porcentaje son del currículum base con algunas complementaciones del currículum regionalizado, que no satisface de acuerdo al modelo educativo las expectativas de la población escolar, por tanto la transformación del alumno.

En el análisis cuantitativo 45% de maestros priorizan contenidos curriculares desde la Interculturalidad, lo que significa articulación de contenidos, un 29% de maestros trabajan priorizando contenidos del diseño curricular base, un 9% de maestros prioriza contenidos sólo del currículo base. Lo que significa que los maestros no todos trabajan para consolidar el modelo educativo sociocomunitario productivo.

Figura N° 17
QUÉ REFLEJAN LAS UNIDADES DE FORMACIÓN



Fuente: Elaboración Propia

Las unidades de formación conocidas también como módulos de trabajo del programa Formación Complementaria están divididos por sesiones de trabajo, la primera sesión presencial de 8 horas está dividido en momentos de trabajo, el primer momento destinada para desarrollar diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras de los temas que sugieren para cada unidad de formación, un segundo momento destinada a la construcción crítica y concreción educativa, se constituye en el aspecto central, en este momento los maestros desarrollan un trabajo comunitario y autoformativo intenso, y un tercer momento destinada a la sesión presencial de 4 horas para la socialización y reflexión sobre experiencias.

Como producto de las unidades de formación los maestros realizan trabajos individuales como grupales de acuerdo a las indicaciones de cada unidad de formación. De acuerdo a los instrumentos de investigación aplicada, los maestros manifiestan que en las unidades de formación se priorizan los saberes y conocimientos de nuestros pueblos, lecturas críticas y complementarias desde experiencias diversas trabajadas en otros países como en nuestro país,

los maestros también señalan aspectos negativos que dejan las unidades de formación en el proceso formativo como la evaluación al mejor estilo tradicionalista, la sesión de horas de trabajo que resulta como antipedagógico en un momento de transformación educativa y la falta de profundidad y análisis crítico en la preparación y conocimiento de los facilitadores. Con relación a los contenidos de las unidades de formación “hay una excesiva o saturación sobre la cultura y los símbolos indígenas, en la mayoría de los casos no basados en la realidad de las propias sociedades indígenas” (Patzí, 2014:111)

En términos cuantitativos, el 42% de maestros manifiestan que las unidades de formación reflejan la recuperación de saberes y conocimientos de nuestros pueblos, un 18% de maestros señalan que las unidades de formación reflejan sólo lecturas complementarias, un 17% de maestros manifiestan que reflejan análisis crítico sobre la educación y un 8% de maestros indican que las unidades de formación reflejan cambios metodológicos y didácticos.

4.20.2. Diferencias y Similitudes en la Formación Complementaria de los Maestros en el marco de la Ley 1565 de Reforma Educativa y la Ley 070 de “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

El trabajo de investigación no es precisamente hacer diferencias entre la Ley 1565 de la Reforma Educativa y la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Sin embargo es pertinente señalar algunas diferencias y similitudes encontradas en la formación complementaria de los maestros, las mismas resumo en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 20
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Acciones	Ley 1565 de la Reforma Educativa	Ley 070 de “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”
En qué gobierno reciben formación complementaria los maestros.	En el gobierno neoliberal del MNR.	En el gobierno popular del MAS
Por qué estudian los maestros teniendo formación Inicial en las Escuelas Normales.	Son obligados los maestros para mejorar la calidad educativa en las Unidades Educativas.	Para apropiarse del modelo educativo sociocomunitario productivo.

Cómo ha sido y es la formación complementaria de los maestros.	Más teórico que práctico.	Con intenciones de cambio práctica-teoría-valoración y producción.
Cuál es el rol que asume el maestro teniendo formación complementaria.	Nada protagónico	Cambio de actitud, pensar y actuar diferente.
Para qué le sirve el título de Licenciatura.	Para procesos de institucionalización a cargos jerárquicos.	Para compulsas de méritos y procesos de institucionalización.
Qué representa el título para el maestro.	Satisfacción personal	Mejorar su forma de enseñar y satisfacción personal
Práctica pedagógica del maestro con Licenciatura.	Tradicionalista	Entre lo tradicional y transformadora.
Espacio académico de formación complementaria	Universidades Públicas y Privadas	Escuelas Superiores de formación de maestros
Qué aspectos profundizan los maestros en la formación complementaria.	Formación Intercultural	Rescate de valores de las NPIOs.
Qué estrategias metodológicas innovadoras aplican los maestros con formación complementaria.	Grupos de trabajo, para generar espacios para aprender haciendo.	A partir de las experiencias, saberes y conocimientos.
Qué contenidos se prioriza con maestros que tienen formación complementaria.	Contenidos del currículo base.	Contenidos del currículo base, regionalizado y diversificado.
Los maestros con formación complementaria trabajan de acuerdo a los cambios educativos.	Hubo intenciones de cambio.	Existen algunos cambios de manera parcial.

Fuente: Elaboración Propia.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. La Formación Complementaria de los Maestros entre el Tradicionalismo y Transformación

Es fundamental resaltar la figura del maestro a partir de la formación inicial en las Escuelas Normales, para luego conocer con mayor profundidad la incorporación de los conocimientos adquiridos en formación complementaria y traducidas en la gestión pedagógica. Las conclusiones específicas y generales las construyo tomando en cuenta la triangulación a partir de las interrogantes planteadas en el problema principal y los problemas específicos además de los objetivos establecidos en el trabajo.

5.2. La Formación Inicial de los Maestros en el marco de una Educación Tradicionalista

Dada la extraordinaria responsabilidad del maestro, en Bolivia la formación inicial de maestros se ha caracterizado por la aplicación de políticas educativas enmarcadas en el paradigma positivista a través del enfoque conductista, con esta teoría pedagógica cuya característica es memorística y repetitiva, los maestros formadores de formadores se constituyen en reproductores de conocimientos y aplicadores de planes y programas que los gobiernos de turno imponen favoreciendo a la clase dominante, teniendo como resultado a futuros maestros también reproductores y aplicadores de conocimientos en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1.

Los maestros formados con modelos pedagógicos tradicionalistas, en su práctica pedagógica repiten frente a los estudiantes las bondades de una educación que profundiza la memorización, repetición y el desinterés en el aprendizaje. Lo que significa que los maestros aplican lo que han aprendido en las Escuelas Normales a partir de una planificación que desvincula la realidad educativa. Pese a las buenas intenciones de cambio, con maestros que han trabajado por más de dos hasta tres décadas con modelos pedagógicos tradicionales de

dominio cognoscitivo no son superadas las necesidades y problemáticas de la ciudad de El Alto.

5.3. Factores que motivan a los Maestros para optar Licenciatura a través de la Formación Complementaria.

Para resolver problemas sociales, económicos, culturales, lingüísticos, hasta políticos, los gobiernos de turno neoliberales como transformadores implementan una serie de medidas a partir de instancias aglutinadoras de personas como son las Unidades Educativas en este caso. Para mejorar la calidad educativa, dar mayor consistencia al aprendizaje que a la enseñanza, para priorizar el desarrollo humano sostenible, resolver los problemas de la realidad y para otros se implementan políticas y modelos educativos con la participación de los maestros como generadores de soluciones.

Para que la escuela tradicionalista basada en el modelo pedagógico dominante con una clara concepción funcionalista, disciplinaria y deshumanizadora se convierta en un espacio de construcción de conocimientos, los maestros más que motivados son obligados a complementar su formación inicial en las Universidades como ha ocurrido con la Ley 1565 de la Reforma Educativa y en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros como ocurre con la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Los factores determinantes para la formación complementaria de los maestros tienen orientaciones definidas a partir de las exigencias emanadas del ministerio de educación, para supuestamente fortalecer la formación integral, el compromiso social y la vocación de servicio de los maestros en el marco de los cambios que se manifiestan de acuerdo a las nuevas formas de enseñar y aprender. En la coyuntura actual algunos maestros se sienten motivados para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje desde las aulas aplicando nuevas estrategias metodológicas en su nivel de formación inicial, aunque reconocen los mismos maestros en el sentido de que su participación en la formación complementaria ha sido sólo por cumplir con la Ley para no ser removidos del cargo docente, algunos manifiestan que la participación en el programa de formación complementaria ha sido por obligación así como

por necesidad. Los maestros con años de servicio se sienten conformes trabajando con la misma didáctica y esperando una jubilación digna, mientras que los maestros con pocos años de servicio sienten la necesidad de ofertar a los estudiantes nuevas formas metodológicas de aprendizaje.

5.4. La Aplicación de los Conocimientos adquiridos en la Formación Complementaria

Los maestros con formación complementaria, trabajan actualmente en las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto-1. La información procesada sobre aspectos relacionados a la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, inicio de la sesión de clases, cumplimiento de las actividades planificadas, evaluación y el clima psicológico en aula, me permite señalar que en la intervención pedagógica no aparece el maestro facilitador, transformador, mediador, iniciador, modelador, organizador de aprendizajes, es más existe conformismo, dejadéz en algunos maestros, cansancio y falta de motivación en otros.

En los conocimientos adquiridos de los maestros a través de la formación complementaria existe un divorcio pedagógico en la concreción curricular, no se cumple aquello que se planifica (entre lo que se dice y lo que se hace). El trabajo del maestro en algunos casos se reduce a un trabajo solitario y aislado, se constituye en cuantificador de aprendizajes y aplicador de exámenes para medir la capacidad memorística de los alumnos, no logra una articulación de los componentes que plantea la Reforma Educativa y el modelo educativo sociocomunitario productivo. El uso de la pizarra, la tiza, el papelógrafo, materiales estructurados, cuadros didácticos no dejan de ser importantes en el proceso de enseñanza del maestro, por tanto se consideran como indispensables. La unidireccionalidad de sillas y mesas unipersonales en algunos casos bipersonales no permite organización de grupos de trabajo por el reducido espacio existente en el aula, el maestro no tiene posibilidades de incorporar cambios en la organización de alumnos. Es más, la distribución de fotocopias, leer libros, las instrucciones y los pasos a seguir no han cambiado en la labor del maestro. La aplicación de recursos didácticos y audiovisuales trae en los maestros problemas de conocimiento y manejo de las mismas, por tanto es poco frecuente observar el uso de estos medios tecnológicos en la clase. Los conocimientos adquiridos en la formación complementaria de los maestros no

presenta un impacto transformador en el aprendizaje y cambio de actitud de los alumnos, carece de estrategias metodológicas de participación reflexión y análisis en la gestión pedagógica de los maestros. La enseñanza de contenidos planificados de acuerdo al currículum base, grupos organizados y permanentes, la repetición de conceptos fechas, clasificaciones entre otros practicados en las Universidades y Escuelas Normales se replican en las aulas de las Unidades Educativas.

El maestro no enseña al alumno a pensar, a problematizar, a investigar, a cuestionar y a cuestionarse, trabajar en interacción participativa, a poner en practica principios y valores de su contexto y a respetar la Madre Tierra. Estas características permiten deducir que la formación complementaria de los maestros en la gestión pedagógica en aula se reduce a mantener el sistema de una educación tradicionalista con algunos cambios particulares en la organización y participación aisladas al proceso formativo, además de ser poco protagónico, en algunos casos protagónico.

5.5. El Título de Licenciatura como Estrategia para ostentar Status Social en el Gremio Docente.

Tener a Licenciados en las Unidades Educativas como maestros de aula es un logro para la educación, particularmente para la ciudad de El Alto y de esta forma mejorar el nivel de atención y calidad educativa. Más allá de las buenas intenciones, el título de Licenciatura de los maestros formados con el constructivismo como alternativa a los problemas esenciales de la educación y con el modelo educativo sociocomunitario transformador resulta ser un documento más en el currículum vitae de los maestros, documento que garantiza la permanencia docente y documento con valor numérico en las convocatorias magisteriles.

El título de Licenciatura obtenida a través de la formación complementaria se instituye como estrategia de sobrevivencia para ostentar y legalizar el status social dentro el gremio docente y tener posibilidades de mejor competencia para obtener cargos jerárquicos. La Licenciatura obliga al maestro dejar el trabajo de aula para buscar otras alternativas con mejores oportunidades económicas aunque algunos maestros manifiestan tener Licenciatura como

satisfacción personal. Mejorar la práctica pedagógica en las aulas con maestros Licenciados no ha encontrado efecto multiplicador, por tanto la escuela sigue siendo un espacio de experiencias educativas que profundiza la desigualdad social.

Los maestros con grado académico de Licenciatura son formados para mantener el sistema capitalista, al ostentar un status social diferente a los demás maestros sin Licenciatura priorizan la violencia simbólica, la reproducción de conocimientos, el fomento al gusto estético, la alienación cultural, la práctica de valores de la cultura dominante, la pérdida de la identidad cultural, el consumismo intelectual entre otros.

5.6. Las expectativas de los Maestros Licenciados a través del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio PROFOCOM

Las intenciones son buenas, cuando los gobiernos fijan su mirada en la escuela para cambiar o transformar a la sociedad, quizá sea una de las instancias para generar ese cambio o simplemente sea para un simple aderezo a la práctica educativa, como se hizo a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa.

La Licenciatura para los maestros es un fin que abre posibilidades o expectativas para que en un futuro mediano se constituyan como autoridades a Nivel Nacional, Departamental, Distrital y de Unidad Educativa, son pocos los maestros que realmente dicen tener vocación de servicio y seguir trabajando como maestros de aula. Los maestros han sido formados para ser maestros, estar en aula con estudiantes, compartir experiencias y conocimientos, dar solución a los problemas de aprendizaje, investigar, en fin un cúmulo de actividades que deben cumplir en beneficio de los estudiantes, pero la Licenciatura proyecta al maestro a buscar mejores oportunidades de trabajo quedando mutilada el mejorar la calidad educativa.

Cuando hacemos referencia a los planteamientos de cambio, no dejamos de pensar en la Ley 1565 de la Reforma Educativa, la intención de mejorar la gestión pedagógica en el aula ha quedado sólo como una intención en el modelo educativo neoliberal. Los maestros por miedo

a la privatización de la educación, agitado por sus propias Direcciones Sindicales, han sido obligados en complementar estudios como una forma de precautelar la profesión docente.

Ahora con la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez los maestros corren la misma suerte, se inscriben en el programa de formación complementaria para maestras y maestros PROFOCOM inicialmente con la intención de mejorar la calidad educativa, sin embargo esta proyección de cambio encuentra muchos obstáculos en su aplicación práctica, quedando las expectativas de los maestros en actual ejercicio docente frustrados, porque la Licenciatura se constituye nuevamente en requisito indispensable para la inserción laboral, para la institucionalización de cargos jerárquicos, así como para no ser desplazados a priori por los maestros con cinco años de formación egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, por lo señalado, los maestros se encuentran poco satisfechos, entendiéndolo que estar en programas de formación complementaria es sólo para cumplir con las exigencias de las normas constitucionales. Es más la formación complementaria para maestros es un inicio, la continuidad de estudios a través de la formación en post grado, maestría y doctorado abre otra faceta para los maestros, la intencionalidad transformadora al sujeto desde las aulas se reduce nuevamente en la formación del maestro para la competencia en el gremio docente.

5.7. Las Políticas y Modelos Educativos ofrecen Licenciatura a los Maestros para ser competentes

En pleno Siglo XXI no podemos hablar de retrocesos sino de proyecciones para mejorar actividades personales y de grupo “No es posible mejorar la calidad educativa con maestros que no tienen vocación de servicio”. El problema educativo no es reciente, ni las Reformas Educativas pudieron dar solución a los problemas del país pese a las buenas intenciones de sus actores. Una de las cuestiones que merece atención suficiente es la gestión pedagógica de los maestros con formación complementaria en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto. La enorme responsabilidad de los maestros no se reduce sólo a la presencia física su participación es mucho más que eso a sabiendas que de él depende el éxito o fracaso del aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, la persona que dirige, orienta, promueve acciones al interior del aula, problematiza el aprendizaje de los alumnos, tiene habilidades para dirigir grupos de trabajo, así como tener la capacidad de guiar es el maestro, un profesional que reúne condiciones ético morales y apertura espacios de diálogo para saber escuchar y ser escuchado. Es cierto que, cualquier tipo de trabajo en el mundo moderno requiere un periodo de ejercitación y preparación, la educación se parece a las demás profesiones en cuanto exige una preparación especial, generalmente un estudio de investigación científica para una excelente formación profesional del maestro.

La Reforma Educativa en su momento, con los cambios en los enfoques de los objetivos educativos y de los procesos de enseñanza aprendizaje, exige de los maestros amplias tareas, actividades especiales, competencias específicas y compromiso con la educación, para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea realmente exitoso en las aulas escolares. Los maestros para responder a los cambios que se plantean en el país y cumpliendo las exigencias para una mejor educación reciben formación complementaria en las Universidades Públicas y Privadas con la intención de poder llegar a los estudiantes con nuevas e innovadoras formas de enseñanza, además de estrategias metodológicas innovadoras que promuevan acción-reflexión-acción. Más allá del programa complementario las Universidades llegan con una propuesta teórica que no logra satisfacer las expectativas de los maestros para cambiar su forma de enseñar. En los planes y programas modulares en el caso de la Universidad Salesiana de Bolivia se observan contenidos planificados para fortalecer sólo la formación general, lo que implica trabajar aspectos coyunturales y aislados de una problemática que necesita de medidas mucho más precisas e integrales.

En este sentido la formación complementaria de maestros orientada a un tipo de capacitación de carácter remedial sigue arrastrando problemas de orden pedagógico curricular que no permite avances en la mejora de la calidad educativa. El maestro continúa siendo un aplicador del currículum, repetidor y adecuador de teorías, de acuerdo a los planteamientos de la Ley 1565 debió ser productor de conocimientos e investigador a partir de su práctica pedagógica.

En educación aún no superamos algunos males a pesar de las políticas educativas constructivistas y transformadoras que hacen presencia en el quehacer educativo. La Reforma Educativa ha reorientado el trabajo de los maestros con Licenciatura de manera aislada, sin que los mismos puedan ser evaluados permanentemente por sus pares académicos sobre los cambios pedagógicos curriculares que realizan al interior de las aulas.

Al igual que la Ley 1565 la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, con el título de transformar al sujeto bajo principios descolonizadores implementa el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en ejercicio, en el entendido de que la educación atraviesa cambios importantes a través del modelo sociocomunitario productivo, que en términos de resultados sólo satisface las expectativas de los maestros porque logran tener Licenciatura, cuando el aprendizaje de los estudiantes sigue arrastrando problemas en su formación con un currículum organizado por campos y áreas que permite aún formación disciplinar y trabajo de acuerdo a las tradicionales formas de enseñar y aprender.

5.8. Recomendaciones

En el marco de la reflexión, abordamos esta parte a partir de algunos aspectos que consideramos importantes en el trabajo. El tema educativo por su complejidad amerita una profunda revisión histórica de sus componentes, por tanto no podemos desmerecer los intentos de superación que hubo en nuestro país, con relación al tema educativo.

Es cierto cuando se señala que existen avances en el sistema educativo nacional, pero también es cierto que los niveles de calidad educativa no han mejorado debido a innumerables problemas que se generan a partir de las políticas educativas en sus diferentes dimensiones como: un currículum que no responde a la realidad boliviana por ser ésta impuesta desde organismos internacionales, maestros formados bajo las políticas del sistema capitalista que sólo han profundizado la reproducción de conocimientos, la falta de participación de organizaciones sociales en la construcción de políticas educativas de impacto, la falta de cohesión entre el sistema de educación regular y superior en la definición del tipo de hombre que se debe formar, entre otros.

Estas consideraciones, nos permite introducirnos a la realidad de nuestra educación, los problemas señalados anteriormente se reflejan en los diferentes ámbitos del quehacer educativo. Si bien, la Ley 1565 de Reforma Educativa plantea mejorar el sistema educativo nacional en todos sus niveles, cierra su ciclo sin conseguir resultados inicialmente planteados, mejorar la calidad educativa, en función al desarrollo humano sostenible. El problema educativo por entonces no se reducía sólo a la formación inicial, como una forma de conseguir cambios en las aulas y desde las aulas, es más era para superar los problemas que se manifiestan en los maestros en su accionar pedagógico y proyectar cambios, para mejorar su práctica en la gestión pedagógica en las aulas, es decir una manera diferente de enseñar.

Importantes proyecciones de la Ley no logra articular desde la participación popular y la Interculturalidad el compromiso por la calidad educativa. Frente a esta situación, consideramos esbozar algunas líneas de orientación traducidas en las recomendaciones que podría ser un aporte valioso para consolidar una genuina participación de los maestros en la gestión pedagógica.

Creemos que los maestros deben constituirse en agentes de cambio, contribuyendo en la transformación gradual del proceso hacia la mejora de la calidad educativa, lo que significa que los maestros en las Escuelas Normales ahora Escuelas Superiores de Formación de Maestros deben ir superando las tradicionales formas de enseñar y aprender, de ellos depende a priori la mejora de la enseñanza aprendizaje en las Unidades Educativas, para tener alumnos críticos, reflexivos, propositivos e investigadores.

Desde esa perspectiva, los maestros con formación inicial y complementaria de Licenciatura, deben promover espacios de acción reflexiva de acuerdo a los cambios que se suscitan en el contexto, además de tomar en cuenta las proyecciones del mundo actual. En ese sentido las recomendaciones para una gestión pedagógica cambiante deberá tomar en cuenta aspectos que a continuación señalamos:

5.8.1. Con relación a la Formación Inicial de los Maestros

Es importante desde las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tomar algunos recaudos necesarios para tener profesionales que realmente respondan a las necesidades de la población boliviana. Aquí presentamos algunas orientaciones:

- Las llamadas Escuelas Superiores de Formación de Maestros deben constituirse en filtros de selección de los futuros maestros con vocación de servicio, para que sean ellos quienes asuman con responsabilidad y compromiso social la profesión de maestro en las Unidades Educativas, posteriormente.
- Los formadores de los formadores, demuestren capacidad suficiente e idoneidad profesional para sumir la función de catedráticos con formación integral, lo que significa que ellos deben poseer características personales y profesionales que les comprometa trabajar seriamente en la formación inicial de los maestros.
- Las postulaciones a cargos de docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, sea administrada transparentemente por las instancias correspondientes, las influencias políticas y sindicales no sea el factor que determine la selección favoreciendo a profesionales menos competentes.
- Los docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, seleccionados bajo convocatoria pública para la institucionalización de cargos jerárquicos, se comprometan y cumplan al mismo tiempo trabajar exclusivamente en la Escuela Normal donde han sido designados, sin buscar alternativas ni comodidad en los horarios de trabajo.
- Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros se constituyan en centros de Investigación para la producción de conocimientos, y sean las instancias que generen estrategias metodológicas para el proceso enseñanza aprendizaje de las Unidades Educativas. Para ello los docentes deben poseer formación post gradual.

- Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros a través de sus profesionales sean las instituciones de apoyo permanente en la acción pedagógica de los maestros de las Unidades Educativas. Para este tipo de trabajos de acompañamiento a los docentes de aula los profesionales de las Escuelas Normales deben demostrar formación teórica-práctica en el manejo de estrategias innovadoras además de motivadoras.

5.8.2. Con relación a la Formación Complementaria de los Maestros

Habíamos señalado que la formación complementaria de los maestros, obedece a las exigencias de las políticas de gobierno, las mismas que obligan en algunos casos como en la Reforma Educativa, complementar estudios en las Universidades Públicas y Privadas. Desde esa mirada presentamos algunas recomendaciones del caso:

- Para los maestros con formación inicial, la formación complementaria no sea sólo para cumplir con las exigencias del momento, o para permanecer en el cargo docente, sino sea de verdad para cambiar la forma tradicional de enseñanza. Para cumplir con este reto, los maestros Licenciados con la Ley 1565 y con la Ley 070, quienes actualmente trabajan en las Unidades Educativas deben comprometerse a ser evaluados permanentemente por las instancias encargadas desde las Direcciones Distritales.
- Los maestros con Licenciatura, dediquen el tiempo a la formación de los alumnos en las Unidades Educativas, sin estar buscando otras similares en turnos alternos, porque de repente se devalúa la profesión de maestro, con maestros que sólo trabajan por necesidad y no por vocación de servicio.
- Demuestren el manejo didáctico pedagógico, tenga competencias para dirigir grupos de aprendizaje así como trabajar en equipo con los de su mismo nivel. El tener Licenciatura sea un motivo de preparación constante y aplicar en el aula los cambios que exigen las políticas educativas, además de poner en práctica lo aprendido en las Universidades.

- Que la Licenciatura para los maestros no sea motivo para ostentar un cierto status social dentro el gremio docente. Más al contrario sea más humano para comprender la difícil tarea que le toca hacer en beneficio de la sociedad.
- Las buenas escuelas son fruto, no tanto del orden, sino principalmente de los buenos educadores con conocimiento científico, en cada una de las disciplinas que se debe enseñar, y de las cualidades intelectuales y morales que su importancia reclama; buenos maestros con perfecta formación humana.
- Evaluación permanente de la gestión pedagógica de los maestros con formación complementaria a partir de la aplicación de un eje ordenador que permita acción-reflexión-acción en los trabajos interdisciplinarios de los maestros.

5.8.3. Con relación a la Implementación del Modelo Educativo Propuesto

El “Modelo de Educación Participativa Interdisciplinar” como propuesta educativa deberá implementarse en el corto plazo, con el propósito de establecer una formación complementaria óptima de los maestros en las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de El Alto-1.

Por su importancia el modelo se podrá aplicar en todas las Unidades Educativas de la Dirección Departamental de La Paz de acuerdo a la reglamentación proveniente del ministerio de educación referida a la concreción curricular por Áreas y Campos de conocimiento.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

“MODELO DE EDUCACIÓN PARTICIPATIVA INTERDISCIPLINAR”

6.1. Introducción

Las exigencias en el Siglo XXI, referidas al rol de la escuela y del maestro cambian, por tanto cambian también las formas de enseñar y aprender, sin embargo las tradicionales formas de aprendizaje en la actualidad no dejan de ser importantes en las aulas de las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de Educación El Alto-1. En el sistema de educación regular se han venido suscitando profundos cambios en torno al rol de la escuela y de los maestros priorizados por los gobiernos liberales y neoliberales a través de sus políticas de gobierno. Entre sus objetivos siempre han visto como una opción más cercana para resolver los problemas sociales, económicos, culturales y lingüísticos a la escuela y a los maestros.

La escuela de antes considerada tradicionalista, elitista y bancaria hizo de los estudiantes sujetos irreflexivos, acríticos y conformistas no porque ellos así lo pidan sino el currículum, planes y programas diseñados por expertos con o sin experiencia educativa llegan a manos de los maestros para su aplicación y cumplimiento. La escuela de hoy se perfila como diferente, debido a las exigencias de la sociedad actual, sin embargo la labor del maestro continúa sumergido en el tradicionalismo reflejando su accionar pedagógico en modelos y teorías del pasado que reproducen conocimientos.

La formación de recursos humanos que necesita el país debe marcar ahora más que nunca un camino diferente desde las escuelas, si bien hasta antes de la implementación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, los maestros se han preocupado más por la enseñanza que por el aprendizaje, y los alumnos más por la mecanización y repetición de contenidos, esta forma de hacer educación cambia, sin embargo ese cambio no es suficiente debido a que el maestro

continúa trabajando de manera aislada, solitaria, sin relación alguna con los demás maestros de su nivel donde lo disciplinar sigue siendo prioridad en las Unidades Educativas, trabaja en un aula cerrada sin que nadie pueda observar el desarrollo de la clase, en muchos de los casos no acepta sugerencias de otros para mejorar su práctica pedagógica pese a los planteamientos actuales que se manifiestan en la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Debemos comprender que la sociedad de hoy es cada vez más compleja, por tanto la escuela debe reorientar el trabajo pedagógico de los maestros hacia la satisfacción de las necesidades más urgentes y coadyuvar en la solución de los problemas para aniquilar la pobreza, discriminación, analfabetismo, delincuencia, corrupción entre otros. Frente a los problemas que presentamos es necesario pensar en alternativas que rompan las tradicionales formas de enseñar las mismas que no permiten desarrollar integralmente a los estudiantes capacidades cognitivas, sociales y espirituales, ya que su aplicación encasilla fomentando desinterés y desmotivación.

El modelo educativo participativa interdisciplinar que presento, plantea un trabajo desde los principios de la Interculturalidad y complementariedad y a partir de una planificación conjunta de manera que los maestros compartan experiencias y conocimientos en espacios de intervención pedagógica. El trabajo interdisciplinar no se desvincula de las disciplinas más al contrario integra hacia un todo a partir de contenidos y necesidades de aprendizaje de los alumnos como una forma de trabajo colaborativo y desde problemáticas que se manifiestan en la realidad más cercana a las Unidades Educativas. La propuesta pedagógica planteada se inscribe en el paradigma cualitativo a partir del modelo educativo histórico problematizador que prioriza participación activa del sujeto que aprende y del sujeto que enseña para una transformación social.

En la actualidad el proceso formativo en las aulas escolares toma un rumbo diferente con la implementación de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, el reconocimiento de la diversidad cultural, el cambio de actitud, currículo único, maestro reflexivo y crítico, trabajo comunitario, el rescate de saberes y conocimientos, alumnos con capacidades creativas e innovadoras, además con necesidades y proyecciones, trabajo desde la visión de la Intra-

Intercultural entre otros, son algunos indicadores que se consolidan a través del modelo educativo sociocomunitario productivo, una educación participativa, descolonizadora y de consensos.

6.2. Propuesta a partir del Modelo Educativo Participativa Interdisciplinar

La propuesta, es una alternativa que presento para mejorar y articular el trabajo de los maestros a partir de lo interdisciplinar y de consensos, la misma que permita relaciones entre los elementos constitutivos como: contenidos, procesos, metodología, evaluación, etc. Para la planificación del trabajo interdisciplinar, se toma en cuenta problemáticas de la realidad que no han podido ser superadas a través del trabajo disciplinar por ser esta de carácter unilateral, cuando la formación actual merece ser atendida desde la pedagogización de contenidos la misma que se preocupe de integrar las partes en un todo a partir de los principios como señalamos anteriormente la “Interculturalidad” y la “complementariedad”.

La propuesta de trabajo no rechaza ni excluye el trabajo actual que realizan los maestros, es más recoge y se proyecta en su dimensión más amplia a mejorar a través del modelo educativo sociocomunitario productivo la gestión pedagógica del maestro, una opción de trabajo con productos tangibles e intangibles en cada bimestre donde maestros y alumnos organizados bajo la premisa de “trabajar en equipos” logren presentar avances significativos en torno a los problemas que se manifiestan en el entorno inmediato. Para que haya mayor participación y trabajo colaborativo se plantea que los maestros a través del modelo educativo participativa interdisciplinar trabajen demostrando compromiso social con su pueblo y vocación de servicio.

6.3. Objetivo de la Propuesta a ser Trabajada

Mejorar la gestión pedagógica de los maestros con formación complementaria a partir de un trabajo colaborativo y de consensos en el marco del modelo de educación participativa interdisciplinar en las Unidades Educativas dependientes de la Dirección Distrital de El Alto-1

6.4. Fundamentos del Modelo Educativo Participativo

La propuesta se fundamenta por su importancia en lo pedagógico, epistemológico, y filosófico de la realidad por la que atraviesa la educación regular, las mismas que validan la complementariedad como una opción fundamental en el proceso de formación de recursos humanos a partir de la práctica de valores, la ayuda mutua, trabajo en equipos y la relación simétrica de quienes forman parte en las Unidades Educativas.

6.4.1. Fundamento Pedagógico

El aprender en equipos, con la participación de todos los actores del quehacer educativo significa romper con la enseñanza tradicionalista, “los trabajos interdisciplinarios” se constituyan en un elemento orientador para un aprendizaje integral, reflexivo, crítico, y complementario donde se genere el diálogo interpersonal e intercultural a través de la comunicación democrática de doble vía, una comunicación entendida como voluntaria bajo condiciones libres e igualitarias, sabiendo que en el aprendizaje así comprendida todos tienen las mismas posibilidades, responsabilidades y obligaciones, sin desmerecer a nadie su potencial creativo al igual que en el sistema de educación de las culturas ancestrales. En otros términos, lo que se plantea “es aprender a ser, a vivir compartiendo, comunicando y comulgando con los otros”(Ander-Egg; 2004:101)

Hacer que los alumnos con esta forma de aprendizaje piensen, actúen, y “lleguen al convencimiento de que el aprendizaje requiere de esfuerzo; un esfuerzo más solidario que competitivo”(Ander-Egg; 2004:87)

6.4.2. Fundamento Epistemológico

La escuela debe ser generadora de espacios participativos tomando en cuenta de que la realidad sociocultural y lingüística es variada debido a que en la ciudad de El Alto confluyen una diversidad de culturas con características propias, pero complementarias en torno a la vida social y cultural de sus habitantes, además de promover la investigación participativa sabiendo

que en el ámbito aula suceden realidades diferentes con acciones también diferentes, las mismas que merecen atención suficiente en la consolidación de saberes y conocimientos propios que desde ningún punto de vista pueden ser homogenizados ni particularizados, sabiendo que las realidades son parte de un todo. Por lo señalado el trabajo en el ámbito del modelo educativo participativo interdisciplinar reconoce las diferentes formas de pensar, actuar, plantear, y dar solución a los problemas, en un marco de respeto mutuo y solidaridad, además permite articular las experiencias de los maestros con los alumnos o viceversa.

6.4.3. Fundamento Filosófico

La escuela ha formado por espacio de mucho tiempo disciplinarmente hacia el logro de objetivos y competencias, además del cambio de conducta, lo que se plantea ahora es que el aprendizaje sea integral, participativo, socialmente responsable y ubicado históricamente con una orientación clara acerca “del tipo de hombre que debe formar la escuela”, el modelo con la participación de los actores del quehacer educativo se orienta hacia el fortalecimiento de la complementariedad en cuanto a conocimientos y experiencias locales y externos como una clara muestra de aperturar espacios desde la visión intercultural que promueva el bien común a partir de la relación “maestro-alumno”, “alumno-maestro”, para una convivencia pacífica y armónica en la escuela, la familia y en la sociedad.

6.5. Participación Social en la Gestión Educativa

Los procesos pedagógicos aún considerados como competencias exclusivas de los maestros genera en los padres de familia una participación no comprometida en las acciones educativas, existen rupturas de orden social y cultural además de la ausencia de principios y valores en la formación integral de los alumnos. La participación de los padres y las madres de familia están referidas a la construcción de propuestas que contribuyan y respondan a las necesidades educativas de la sociedad, éstas requieren ser articuladas a una participación mucho más efectiva para mejorar aquellos aspectos que involucren a aspectos pedagógicos en los aprendizajes escolares, como el mayor acceso a la información y conocimiento de sus hijos.

Si bien la participación de los padres se reduce sólo en el apoyo a la realización de trabajos prácticos, ahora en el modelo educativo participativa interdisciplinar se toma en cuenta en la generación y complementación de la información desde la experiencia que en términos del modelo educativo vigente se refiere a saberes y conocimientos.

La participación de los padres de familia en actividades pedagógicas no es de manera comprometida debido a que se entiende que la formación de sus hijos es todavía una competencia exclusiva o monopolio de los maestros y Directores de las Unidades Educativas. Hasta ahora la participación social establecida por la Ley 1565, corroborada y ampliada por la Ley 070, está más orientada a solucionar problemas de tipo administrativo de la educación.

6.6. Participación de los Maestros con Formación Complementaria de Licenciatura

El trabajo de los maestros con formación complementaria aún no se refleja en la mejora de la gestión pedagógica en aulas de las Unidades Educativas, en la escuela de hoy los maestros con este grado académico no reflejan sus experiencias aprendidas en la producción e investigación de las tareas educativas así como en el perfeccionamiento y articulación de contenidos en los programas académicos de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria en el marco de los cambios educativos actuales, no incorporan habilidades didáctica pedagógicas adquiridas en su formación de forma sistémica y permanente para generar acción-reflexión-acción en el marco de una educación transformadora y en respuesta a las problemáticas irresueltas por la educación del pasado.

Instituir una evaluación permanente correctiva en la labor del maestro, además de trabajo colaborativo con sus pares académicos es una opción para mejorar la gestión pedagógica, donde el trabajo interdisciplinar se constituya en aporte fundamental en la viabilización de problemas cognitivos, sociales, culturales y lingüísticos que la escuela no pudo superar.

Éstas problemáticas a las que nos referimos son: Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, condición de dependencia económica, ausencia de valoración de los

saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios y la educación cognitivista y desarraigada”(Ministerio de Educación, Unidad de Formación N° 1, 2013:11)

El modelo de educación participativo interdisciplinar orienta al maestro a romper la acumulación de conocimientos desarrollando proyectos de investigación con la participación de la comunidad educativa a partir de la configuración holística que “incluye, además de lo cognitivo, el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, la motivación, las actitudes, los valores, las conductas y los modos de ser y de hacer” (Ander-Egg; 2004: 113). Para este reto el accionar pedagógico del maestro necesita además de su experiencia y conocimiento ser una persona crítica y con proyecciones de cambio.

6.7. Participación de los Alumnos en el Proceso Formativo

La participación de los alumnos en los trabajos interdisciplinarios es de vital importancia, el trabajo en comunidad permite reflexión, análisis, discusión, debate, y desarrollo de destrezas de colaboración y trabajo productivo. Los alumnos al igual que los maestros aprenden más y mejor cuando alguien observa y sugiere mejorar, las actividades al interior de los grupos organizados permite a los alumnos buscar información para resolver los problemas que se trabajan y que esta información se amplíe con mayor profundidad con la ayuda de los medios tecnológicos corroborando la misma desde saberes y conocimientos que poseen los padres desde la experiencia de nuestros pueblos.

Siendo así la construcción de aprendizajes en un proceso que implica participación, contrastación, argumentación, explicación con la orientación de los maestros, padres de familia y los propios alumnos, la formación interdisciplinar se constituye por tanto en un modelo capaz de transformar la realidad.

6.8. Enfoque Pedagógico Interdisciplinar en el Modelo Educativo Participativo

El enfoque pedagógico interdisciplinar de la teoría crítica cuestiona el trabajo disciplinar, e individualista de los maestros, y plantea una dimensión propositiva emancipadora a partir de

problemáticas irresueltas en la escuela tradicionalista. Esta proyección de cambio se inscribe en la aplicación de estrategias participativas que generen diálogo y colaboración entre los actores para lograr una nueva forma de aprendizaje en los alumnos, la interdisciplinariedad como propuesta de trabajo establece metas en la intervención pedagógica a través del estudio de las interrelaciones que se establecen entre las diversas disciplinas del área que intervienen en el proceso. Para su aplicación se sugiere trabajar por bimestres con diferentes problemáticas detectadas en la fase del diagnóstico de acuerdo a la planificación anual y por bimestres, las mismas que deben ser evaluadas permanentemente en sus diferentes momentos (planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación) y en sus componentes como contenidos, metodología aplicada, materiales educativos utilizados, el rol del maestro, de los estudiantes, padres de familia, ambiente escolar entre otros. Estas evaluaciones permitirán reorientar y enriquecer las debilidades además de los avances y proyecciones para mejorar la calidad educativa.

6.9. Organización del Trabajo Interdisciplinar

El modelo de educación participativo interdisciplinar recoge los principales aportes del modelo educativo sociocomunitario productivo con la que vienen trabajando los maestros en las Unidades Educativas, éstas por su importancia son incorporadas en el trabajo interdisciplinar como una alternativa al trabajo disciplinar que se prioriza aún con el modelo en actual vigencia.

6.9.1. Componentes Curriculares

Para la organización del trabajo interdisciplinar es fundamental organizar y operativizar los componentes curriculares a partir del currículo en actual vigencia, la misma que se fundamenta en el aprendizaje comunitario, que es un modo de aprendizaje cuyo núcleo es la comunidad. “Esto significa que la educación no se da de manera aislada de la comunidad, sino que está articulada a ella, tanto en el modo de aprendizaje, como en el sentido, la finalidad y otros participantes de la educación” (Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

PROFOCOM N° 1:20). Esta realidad educativa además toma en cuenta las problemáticas que se observan en el contexto inmediato.

6.9.2. Preparación de Materiales Educativos

En la práctica pedagógica tradicionalista, “el maestro dedica gran parte de su tiempo a elaborar el material educativo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje” (Tancara;2009:318 citado en Domic;2009). En la propuesta del modelo educativo interdisciplinar los materiales educativos deben ser fundamentalmente para el aprendizaje y no tanto para la enseñanza, desde esa perspectiva, “los materiales educativos deben ser coherentes con el modelo de aprendizaje que queremos desarrollar” (Sánchez;1995:94).

Los materiales educativos de acuerdo a los planteamientos actuales cumplen “función analógica (visual, auditiva u otra), función de producción de conocimientos (permite desarrollar conocimiento al producirlo) y función de uso para la vida cotidiana (instrumento, herramienta o material)”(Producción de materiales educativos PROFOCOM N° 7:32)

.

6.9.3. Uso de Medios Tecnológicos

En la actualidad el uso de los medios tecnológicos ha despertado interés común sobre todo en el campo educativo, su aporte es fundamental “ya que se constituyen en medios eficaces de enseñanza”(Zabala;2010:269). El modelo de educación participativa interdisciplinar, requiere de medios tecnológicos para recabar, ampliar, argumentar, analizar y reflexionar acerca de la información inicialmente trabajada en el aula o en otros contextos, esta información debe ser enriquecida con datos de saberes y conocimientos y del medio tecnológico como internet y otros.

6.9.4. Aprendizaje Integral-Holístico

Generar una formación holística desde la escuela significa promover en los alumnos una formación integral para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea fructífero integrando

pensamientos, sentimientos, actividades y valores. Con la formación disciplinar se ha profundizado sólo lo cognitivo, es decir lo intelectual a partir de la formación especializada del maestro, cuando en este tiempo se requiere de “maestros con conocimientos polivalentes que comprenda distintos ámbitos”(Imbernón; 2002:23). Y a partir de ello transformar al sujeto y éste a la realidad.

6.9.5. La Participación de los Maestros

El maestro para cumplir con la planificación y tener resultados con el modelo de educación que presento debe “ser creador de un clima favorable para el aprendizaje y de un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ander-Egg;2004:113). Debe ser un maestro que planifica y organiza las actividades de aprendizaje, aplicador de estrategias metodológicas centradas en el análisis y razonamiento, debe fomentar estrategias de trabajo cooperativo al interior de los equipos organizados y debe ser investigador y agente de cambio.

Además de llevar a cabo estas acciones, el maestro “debe preocuparse por enriquecer y ampliar sus experiencias a través de la conformación de grupos de interaprendizajes para compartir y validar sus propuestas educativas con otros maestros que muestren una actitud abierta y creativo al cambio” (Callisaya;2006:97)

6.9.6. Organización del Espacio de Aprendizaje

El espacio de aprendizaje debe ser un ambiente favorable, acogedor y atractivo tomando en cuenta que los alumnos necesitan desenvolverse en un ambiente de colaboración e interacción permanente para generar conocimiento. En la actualidad los espacios de aprendizaje sobre todo internos presentan falencias por muchas razones, una de ellas las aulas compartidas entre dos o más Unidades Educativas no permite a los maestros organizar las clases de acuerdo a las necesidades y problemáticas de los alumnos. Se conoce que la organización del aula no se reduce sólo al espacio interno, sino se extiende al patio, a los alrededores de la escuela y la comunidad, (mercados, talleres, campos deportivos, plazas, puestos de venta, etc), estos

espacios interdialogales son fuentes para la permanente conexión entre las prácticas de los participantes con sus intereses vitales.

6.9.7. Los Alumnos con el Modelo de Educación Participativa

La formación disciplinar hizo de los alumnos competentes, poco creativos, irreflexivos, acríticos, conformistas, monolingües, unidireccionales, deshumanizadores, individualistas y egocentristas con grandes vacíos en la formación general principalmente de principios y valores, el modelo de educación participativa interdisciplinar plantea el cambio de actitud en los alumnos, ser más solidarios con los demás, se despojen de ciertos prejuicios culturales, pensar y actuar diferente, para ser más reflexivos, críticos y colaboradores y propositivos.

6.10. Organización del Trabajo Pedagógico por Bimestres

El trabajo por bimestres fundamentalmente remarca el trabajo interdisciplinar así como logros y dificultades encontradas, las mismas que deben ser trabajadas desde un ámbito de participación y comunicación permanente.

6.10.1. Primer Bimestre

En el modelo de educación participativa interdisciplinar se plantea trabajar por bimestres, cada bimestre se planifica interdisciplinarmente a partir del currículo base, regionalizado y diversificado así como desde la problemática trabajada en el proyecto sociocomunitario productivo para conectar con los problemas que derivan del problema general, ésta debe ser concensuada por todos los actores involucrados en el quehacer educativo, así por ejemplo “la contaminación del medio ambiente” o “la inseguridad ciudadana”.

Para su realización el equipo de maestros organizan desde sus especialidades contenidos con relación a la problemática concensuada para su posterior socialización en los trabajos interdisciplinarios. La comunidad educativa organizada presenta la planificación al inicio de cada bimestre fijando los tiempos de inicio y cierre a la Dirección de la Unidad Educativa. En

esta planificación deben los maestros como responsables coordinar acciones de organización, ejecución y evaluación con la o el Director/a, comisión pedagógica y otras instancias.

6.10.2. Segundo Bimestre

En base a las experiencias adquiridas en el primer bimestre y con el propósito de mejorar algunos aspectos negativos que hubiere, errores o dificultades encontradas referidas a la organización, planificación, ejecución, productos en el trabajo interdisciplinar, se corrigen las mismas para reorientar de manera eficiente el trabajo en este bimestre. La problemática trabajada en este bimestre puede ser diferente a la problemática del anterior bimestre, o en su caso trabajar la misma problemática del bimestre anterior, ampliando la atención de los alumnos por tener otros problemas de interés social. Las problemáticas encontradas ameritan argumentación, investigación participativa. Al igual que en el bimestre anterior, en esta también es necesario la coordinación, el seguimiento, la evaluación y el producto.

6.10.3. Tercer Bimestre

Al igual que para los bimestres anteriores, para el tercer bimestre de la misma forma los maestros junto a los alumnos y otros actores del quehacer educativo definen trabajar otra de las problemáticas recurrentes en la zona, barrio o urbanización donde se encuentra la Unidad Educativa o trabajar la misma problemática del bimestre anterior. Para este bimestre lo realizado en los anteriores bimestres se constituye en un referente con relación a la participación de padres de familia, estudiantes y el maestro. Además se revisan logros y dificultades encontradas en el bimestre anterior. No pudiendo ser repetidas las mismas acciones o actividades realizadas anteriormente, lo que significa que la comunidad educativa tiene la facultad de buscar otras alternativas u opciones de trabajo participativo incursionando a los estudiantes a la investigación, producción de conocimientos e innovación pedagógica.

6.10.4. Cuarto Bimestre

En el cuarto bimestre los actores involucrados en el trabajo interdisciplinar trabajan al igual

que en los bimestres anteriores, podrá ser la misma problemática u otra como eje organizadora de las Áreas de conocimiento, el bimestre se caracteriza por la presentación de resultados obtenidos con relación a los problemas trabajados, pudiendo maestros y alumnos presentar revistas, periódicos, libros, informes, artículos científicos, videos, y otros que muy bien podrían ser aplicadas como referentes para el trabajo de la siguiente gestión escolar. La presentación de los trabajos finales deberá enmarcarse de acuerdo a los planteamientos que surjan de las normativas vigentes para el cierre del año escolar.

6.11. Resultados esperados con el Modelo de Educación Interdisciplinar

Resulta fácil teorizar acerca del tipo de hombre que debe formar la escuela, muchas de las reformas llegan con una propuesta como satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y responder a las demandas y necesidades de la población, racionalmente buena, pero en la práctica no se pudo concretizar en una escuela que aún desconoce las diferencias culturales y lingüísticas de sus actores.

Una educación que desvincula al alumno de su realidad social, cultural y lingüística y una educación que plantea igualdad de oportunidades para todos es el centro de atención para determinar el tipo de hombre que debe formar la escuela. La escuela de hoy no solo debe mejorar la calidad educativa, con modelos que orientan la formación del tipo de hombre que necesita el país, un hombre creativo, reflexivo, crítico, innovador, propositivo, transformador, con conciencia social de cambio, y compromiso con su comunidad y su barrio, cuando la estructura curricular “se inclina con una sobrecarga de lo cultural y simbólico de lo indígena” (Patz; 2014:96).

A lo largo de todo este tiempo hubo muchas propuestas acerca de cómo debe ser la escuela de hoy, algunas orientadas en función al avance de la ciencia y la tecnología, otras hacia la recuperación de valores, otras hacia la transformación de sujetos, en fin son muchas las proyecciones que se observan con relación al rol de la escuela en este último tiempo. Creemos que todos tienen razón en sus planteamientos por ser prioridad en los países desarrollados o en desarrollo, en este sentido la propuesta toma en cuenta la realidad de las escuelas de la ciudad

de El Alto, sabiendo que las realidades son distintas, y que esas realidades cambian con el correr del tiempo.

Desde la realidad nuestra la escuela de hoy debe caracterizarse por ser participativa, incluyente, promotor de la cultura colaborativa, generadora del diálogo intercultural, bilingüe, complementaria, creativa y crítica. De esta manera responder a la preocupación acerca del tipo de hombre que debe formar la escuela en el Siglo XXI.

Los resultados que se espera con el modelo de educación participativa interdisciplinar y para lograr un hombre con todas las cualidades y potencialidades requeridas, la escuela por tanto los maestros deben trabajar didáctica y pedagógicamente introduciendo innovaciones y nuevas formas de intervención pedagógicas basadas en estrategias, teorías y modelos que vinculen trabajo interdisciplinar en un ámbito de la escuela-comunidad, en base a líneas de acción que permitan aplicar políticas de desarrollo curricular definidas institucionalmente para desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico que enseñe a la gente a vivir en comunidad y en armonía con los demás. Para efectivizar y optimizar el trabajo escolar desde planteamientos señalados anteriormente, la propuesta se resume en las siguientes políticas de aplicación en el trabajo de los maestros con Licenciatura.

Los conocimientos adquiridos en la formación complementaria de los maestros con Licenciatura se constituya en la política de desarrollo del proceso educativo en el Nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, además de desarrollar la investigación científica y tecnológica desde el Nivel de Educación Primaria Vocacional pasando por el Nivel de Educación Secundaria Productiva de esta manera articular la formación de los sistemas de educación regular y superior.

Por tanto debe existir una política investigativa a Nivel Nacional o gubernamental que permita producción de conocimientos determinando políticas en cada Unidad Educativa en el ámbito de la planificación estratégica educativa de cada escuela o colegio sobre la base de las políticas educativas gubernamentales para la implementación, desarrollo y la consolidación del modelo educativo sociocomunitario productivo y la transformación educativa en el aula.

En la propuesta cada política que se plantea tiene objetivos estratégicos, estrategias de cumplimiento, estrategias de gestión, además de indicadores, metas y responsables. El Modelo de Educación Participativa Interdisciplinar en la Política N° 2 referida a la investigación científica tiene su fundamento principal en la investigación inicial y también en la investigación intermedia, precisamente por eso tiene características de orden participativo e interdisciplinar.

6.12. Validación de la Propuesta por Expertos

Para la validación de la propuesta sobre el “Modelo de Educación Participativa Interdisciplinar” se ha consultado a expertos especializados en educación. Los expertos a quienes nos referimos tienen experiencia en el sistema de educación regular y superior, los mismos que a continuación detallo:

- 1.- Dr. Eulogio Chávez Ph.D.
- 2.- Dr. Roberto Nery Choque C. Ph.D.
- 3.- Lic. Melva Laime B. Directora Académica E.S.F.M. “Simón Bolívar”
- 4.- Lic. Samuel Coaquira Paredes Director Distrital de Educación
- 5.- Lic. Timoteo Gutierrez H. Director Unidad Educativa El Alto-1

CUADRO N° 21
POLÍTICA N° 1

APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LICENCIATURA				
EJE ESTRATÉGICO	DESARROLLO DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA			
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATEGIAS OBJETIVOS DE GESTIÓN	INDICADORES	METAS	RESPONSABLES
OE N° 1 Perfeccionar el contenido de los programas académicos del Nivel Secundario en el marco de los cambios educativos actuales	1.1 Aplicar la política de desarrollo curricular definida institucionalmente en el Nivel Secundario.	1.1.1. Determinar y especificar procedimientos teóricos-metodológicos para la gestión del currículo.	Revisar por Campos y Áreas el diseño curricular y plantear un modelo interdisciplinar para un trabajo que promueva transformación educativa la misma que será evaluado anualmente.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1.
	1.2 Incorporar las experiencias aprendidas en la Formación Complementaria de Licenciatura en la producción e investigación de las tareas educativas.	1.2.1. Se establecen herramientas educativas específicas para la actualización del currículo que incorpore investigación, conforme a procedimientos y normatividad.	Diseñar un Plan de Acción docente incorporadas a las bases orientadoras de la acción, que incorpore la investigación inicial. El Plan debe ser Anual.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1.

Fuente: Elaboración Propia

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATEGIAS OBJETIVOS DE GESTIÓN	INDICADORES	METAS	RESPONSABLES
OE N° 2 Perfeccionar el contenido de los programas académicos del Nivel Secundario en el marco de los cambios educativos actuales.	1.3 Desarrollar mecanismos de programación y seguimiento de la actualización curricular en forma sistémica y permanente.	1.3.1 Se establecen procedimientos permanentes para la actualización curricular, con formas de participación de la comunidad académica y social.	Revisar anualmente e incorporar cambios si es necesario en el currículo actualizado. La revisión debe ser programada y evaluada al finalizar la gestión educativa con la participación de la comunidad educativa.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1.
	1.4 Evaluación permanente a los maestros que obtuvieron el título de Licenciatura.	1.4.1. Cursos, seminarios, conversatorios y otros de carácter evaluativo para conocer el grado de aplicación de las nuevas estrategias pedagógicas didácticas adquiridas: con carácter obligatorio.	Se desarrollarán los cursos: a) Aplicación de nuevas estrategias pedagógicas en el aula. b) La consolidación del modelo educativo sociocomunitario productivo.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1. Padres de Familia.

Fuente: Elaboración Propia

CUADRO N° 22

POLÍTICA N° 2

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA EN LOS NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO				
EJE ESTRATÉGICO	DESARROLLAR E INCENTIVAR LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA			
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATEGIAS OBJETIVOS DE GESTIÓN	INDICADORES	METAS	RESPONSABLES
OE N° 1 Desarrollar contenidos de programas académicos en el marco de la Investigación científica y tecnológica para elevar el nivel académico en los Niveles Primaria y Secundaria.	2.1 Incorporar los procesos de investigación e innovación tecnológica en el diseño curricular, a partir de ellos la administración del currículo que debe contemplar la evaluación de resultados como expresión en las competencias de los estudiantes.	2.1.1. Formar y cualificar a los estudiantes con orientaciones hacia la investigación científica tecnológica.	Promover en los estudiantes actitudes y aptitudes de vocación investigativa para la participación en ferias investigativas que se realizan en el Estado Plurinacional y en otros espacios.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1.
		2.1.2 Establecer alianzas estratégicas con los organizadores de ferias científicas.	Realizar convenios Interinstitucionales para participar en ferias científicas.	Directores de las Unidades Educativas de El Alto-1.
	2.2 Actualizar líneas prioritarias de investigación en función a los avances de la tecnología y del entorno utilizando las	2.2.1. Identificar las líneas prioritarias de Investigación, elaborando un banco de investigaciones por Campos y Áreas.	Realizar eventos científicos por bimestres al interior de las Unidades Educativas, como parte del trabajo de investigación participativa.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1. Padres de familia.

	computadoras que el gobierno entregó.			
	2.3 Aplicación de los conocimientos adquiridos por los maestros en la actualización hacia la Licenciatura, relacionadas con proyectos de investigación productiva.	2.2.3 Desarrollar proyectos de Investigación con la participación de estudiantes, maestros y padres de familia.	Desarrollar una feria científica anual con la participación de estudiantes, maestros, padres de familia estableciendo fechas de realización.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1. Padres de familia.
	2.4 Implementar talleres de trabajo interdisciplinar en base a contenidos problematizados en cada Campo y Área.	2.2.4 Reuniones permanentes entre los maestros por Campos y Áreas.	Reuniones a la finalización de cada bimestre con la participación de los maestros del equipo de trabajo interdisciplinar. Reuniones con los representantes de las alianzas estratégicas y padres de familia.	Personal docente de las Unidades Educativas de la Dirección Distrital de la ciudad de El Alto-1. Representantes de Instituciones y Padres de familia.

Fuente: Elaboración Propia

VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE LA PROPUESTA “MODELO EDUCATIVO PARTICIPATIVA INTERDISCIPLINAR”

ÍTEMS	RESPUESTAS		
	3	2	1
01 El modelo educativo participativa establece condiciones para la intervención interdisciplinar del maestro.			
02 El trabajo interdisciplinar en las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto, favorece a la formación integral comunitaria y colaborativa.			
03 La participación de la comunidad educativa en el modelo interdisciplinar trae consigo logros importantes.			
04 El trabajo interdisciplinar que toma como punto de reflexión a las problemáticas de la realidad promueve acción-reflexión-acción.			
05 En el trabajo interdisciplinar la participación del maestro en acciones conjuntas y colaborativas es fundamental.			
06 Los encuentros interdisciplinarios a la finalización de cada bimestre genera logros y dificultades para reorientar el proceso de aprendizaje.			
07 En el trabajo interdisciplinar los estudiantes al igual que los maestros aprenden más y mejor cuando alguien observa y sugiere mejorar.			
08 Los maestros deben incursionar en la investigación científica y tecnológica para elevar el nivel académico en trabajos interdisciplinarios.			
09 Compartir experiencias y conocimientos desde el modelo educativo interdisciplinar favorece a la formación de los estudiantes.			
10 Los procesos pedagógicos desde lo interdisciplinar, buscan la complementariedad simétrica en el trabajo de los maestros.			
11 El modelo educativo participativo interdisciplinar promueve aprendizaje comunitario, reflexivo, crítico e innovador.			
12 Con el modelo interdisciplinar los maestros incorporan en el proceso de enseñanza experiencias y técnicas aprendidas en su formación.			
13 El modelo plantea incorporar procesos de investigación e innovación tecnológica para un trabajo integral.			

Opinión concluyente:

.....

Leyenda:

3 = Totalmente de acuerdo

2 = De acuerdo

1 = En desacuerdo

BIBLIOGRAFÍA

ANAYA, A. “*Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Bolivia*”. En Programa Regional-Políticas Sociales en América Latina (SOPLA). Fundación Konrad Adenauer. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado en <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Anaya.pdf> (03/10/2014)

ALCÓN, G. y APAZA, J. *La cuestión educativa*. La Paz-Bolivia: Editorial Alegría. 2010.

ADORNO, T. Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata S.L. 1998.

ANDRADE, V. *Reformas y Práctica Educativa en la Formación Inicial del Profesorado en Bolivia*. Tesis Doctoral: Valencia, 2014.

ALVARO, M., Tedesco J.C., y Coll C. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI España, 1984.

ARNOLD, D.; Yapita, J. *El rincón de las cabezas*, UMSA ILCA, La Paz, 2000.

ANDER-EGG, E., *Los Desafíos de la Educación en el Siglo XXI*, Santa Fe Argentina, Edit. Fervil S.R.L., 2004.

BRIONES, G. *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá Colombia: Editores e Impresores ARFO Ltda., 2002.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. *La Reproducción*. Barcelona-España: Editorial Laia, S.A., 1995.

BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Edición Grupo Santillana S.A., 1998

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Buenos Aires, Argentina, Editores Siglo Veintiuno, 2008.

BERMÚDEZ, L. et al. *50 años de políticas educativas en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Editorial “Campo Iris” s.r.l. 2008.

BARRAL, R. *Modelos Pedagógicos y Deserción Escolar*. La Paz, Bolivia: Ediciones Gráficos hisbol s.r.l., 1994

BARRAL, R. *Reforma Educativa. Más allá de las recetas*. La Paz-Bolivia: Editores Yachayhuasi, 2001

BARRAL, R. *Educar o Adoctrinar*. La Paz, Bolivia: Ediciones BRECHA, 2014.

BLOQUE EDUCATIVO AYMARA Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, 2012.

CARR, W. y KEMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza en la formación del profesorado* Barcelona: Editorial Martinez Roca, 1988

CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia un investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso, 1999.

CAJIAS DE LA VEGA, B. *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia*. La Paz-Bolivia: Ediciones CEBIAE, 2000.

CAJIAS DE LA VEGA, B. *Balance del proceso de Reforma Educativa Boliviana 1992-2005*. En Reforma de la Educación en Bolivia Opiniones y Análisis N° 82, La Paz: FUNDEMOS, 2006.

CAJIAS DE LA VEGA, B. et al. *Opiniones y Análisis. Reforma de la Educación en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Editorial Garza Azul, 2006.

CAJIAS DE LA VEGA, M. *Continuidades y Rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB, 2011.

CEPAL-UNESCO *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

CARRASCO, D. *Metodología de Investigación Científica*. Lima, Perú:Editorial San Marcos, 2009.

CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA D.S. N° 3937 de 20 de enero de 1955. 4° Edición. Cochabamba, Bolivia: Editorial Serrano, 1978.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Dirección de Comunicación.

COLL, C. “*Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 ni hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*”. En Anuario de Psicología N° 69. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España, 1996.

COLL, C.,*El Constructivismo en el Aula*. España, Barcelona, Edit. GRAO, 1999.

CONFEDERACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN RURAL DE BOLIVIA (CONMERB) Estudio de trabajo diferenciado, La Paz Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE)

COLMENARES E. et al. *La Investigación Acción. Una Herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Venezuela: Laurus, 2008

COMENTARIOS sobre el Humanismo Aporte a la Metodología de la Investigación [CD-ROM], Eid, R., La Paz, Bolivia, 23/08/14, 2009.(1.15 min)

DECLARACIÓN DE JOMTIEN. Recuperado en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>(27/9/2014).

CALLISAYA, G., *Innovaciones Pedagógicas*. La Paz, Bolivia, Edic. Yachay, 2004.

CALLISAYA,G. *Innovaciones Pedagógicas*. La Paz, Bolivia, Edic. Yachay, 2006

CALLISAYA, G., *Desde la Dirección del Centro hasta la Programación del Aula*. La Paz, Bolivia, 2009.

CALLISAYA,G., *Pedagogía Descolonizadora Intra-Multi e Intercultural*. La Paz, Bolivia, Colecciones Culturales Editores Impresores, 2010.

CALLISAYA,G., *Cómo Formular Objetivos Holísticos, para Desarrollar el Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Bolivia, Edic. Colecciones Culturales Editores Impresores, 2012.

CONSEJO EDUCATIVO AYMARA, *Talleres de Incidencia a las Políticas Educativas*. La Paz, Bolivia, Edic. CEA, 2010.

CLAURE, K., *Escuelas Indigenales, otra forma de resistencia Comunitaria*. Imp. SERRANO, Cochabamba, 2010

CORZ, C. Logran Licenciatura 24.384 maestros y la meta del Gobierno apunta a llegar a 140 mil beneficiarios. *Razón Digital*, 29 de septiembre del 2014, Año 12,Sociedad Ciencia y Tecnología

DECLARACIÓN DE JOMTIEN. Recuperado en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> (27/9/2014)

DIARIO “LA RAZÓN”. Roberto Aguilar: *la aplicación del nuevo currículo educativo tuvo altibajos en 2013*. Edición del 15 de diciembre de 2013. Recuperado en: http://www.la-razón.com/sociedad/Roberto-Aguilar-aplicación-curriculum-educativo-_0_196120395.html(15/09/14)

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España, Ediciones UNESCO, 1996

DOMIC, C., *Políticas Públicas Educativas*. La Paz, Bolivia, Edit.Instituto de Estudios Bolivianos,2009.

- CHOQUE, R. y QUISBERT, C. *Educación indígena de Bolivia*. La Paz: EDOBOL, 2006.
- ETARE (Equipo técnico de apoyo a la Reforma Educativa). *Reforma Educativa: Propuesta*. La Paz, Bolivia. Editor ETARE, 1993.
- ESPÍNDOLA, J.L. *Reingeniería Educativa*. México: Editorial Pax México, 2000.
- EDUCACIÓN Prohibida [videograbación] Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, La Paz, Bolivia, 20/04/24, 2014.(2.25min.)
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Editorial Morata, 2004.
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Editores Siglo Veintiuno, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editores Siglo Veintiuno, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires Siglo XXI Editores Argentina 2002
- FREIRE, P. *El Grito Manso*. Buenos Aires Siglo XXI Editores Argentina, 2006
- GAJARDO, M. “*Reformas educativas en América Latina. Balances de una década*”. En revista del programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC) N° 15, septiembre, 1999.
- GARCÍA, E. y RODRIGUEZ, H. *El maestro y los métodos de enseñanza*. México: Editorial Trillas S.A., 1995
- GALLEGO, B. *Discurso sobre Constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio, 1996.
- GUTIÉRREZ, F. *Currículo, Texto de consulta para estudiantes, Normalistas, Docentes y Directores*. La Paz, Bolivia, Imprenta Mar, 1992
- GUTIÉRREZ, F. *Currículo a Nivel de Aula*. La Paz, Bolivia: Editorial Yachay, 1999.
- GUTIÉRREZ, F. *Diccionario Pedagógico*. La Paz, Bolivia, Edic. GRÁFICA G.G. 2006
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España. Ediciones Morata, 2003.
- HERRERA A. “*Estadística para la Investigación*”. La Paz, Bolivia. Editorial e imprenta ARTES, 2012
- HUANACUNI, F. *Vivir Bien/Buen vivir*. La Paz, Bolivia: Editorial III CAB, 2010.

HILLERT, F., *Gramsci y la Educación Pedagógica de la Praxis y Políticas Culturales en América Latina*. Edic. Novedades Educativas de México S.A., Argentina, 2012.

IPIÑA, E. *Paradigma del futuro. Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz, Bolivia. Editorial Santillana, 1996.

IMBERNÓN, F. *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*. España, Imp. Imprimeix, 2002.

MEDINA, J. *Diálogo de sordos*. La Paz-Bolivia: Editorial Garza Azul, 2000.

MORA, D. *Educación Socio Comunitaria Productiva*. La Paz-Bolivia: Editorial III-CAB, 2012.

MORENO, A. y MORENO, I. *Investigación Social*. La Paz, Bolivia: Editorial Artes Gráficas “CAMEO”, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Manual de Operaciones de la Asesoría Pedagógica*. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, La Paz, Bolivia, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, *Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas*. La Paz, Bolivia: Edit. Hermenca Ltda. 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004) *Evaluación Programa de Reforma Educativa (1995-2003)*. La Paz. Recuperado en http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/Evaluacion_PRE.pdf (10/08/2014)

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN *Plan Nacional de Desarrollo. Lineamientos Estratégicos*. La Paz, Bolivia: Impresión Artes Gráficas Sagitario S.R.L., 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA *Reforma de la educación. Libro Blanco*. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA “*Ley 1565 Reforma Educativa*”. En *nuevo compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas*. La Paz, Bolivia: Unidad de Edición y Publicaciones, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz, Bolivia. Recuperado en http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/Bolivia/federal/educación/educación-bolivia-04-_doc.pdf (02/08/2014)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: 2010

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Primer encuentro del sistema educativo plurinacional*. Recuperado en:

<http://www.oei.es/pdf2/compilad o-doc-curriculares-bolivia.pdf>(24/09/2014)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Manual de Operaciones de la Asesoría Pedagógica*. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, La Paz, Bolivia, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos 1*. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM, La Paz-Bolivia, 2011

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Sistematización de la mesa temática Formación Docente*. La Paz, Bolivia. Impresión Weinberg s.r.l.2012

MEMORIA INSTITUCIONAL ISER-INFOPER-UNEFCO, *50 Años al Servicio de la Educación Boliviana 1963-2013*. UNEFCO,Ministerio de Educación, Tarija, 2013.

MARTINEZ, B. *Poder y Cociencia*. Cuadernos de Pedagogía. 1996.

MARTINEZ M. A. “*El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*”. En Red Revista Electrónica de Investigación Educativa: México, 2006.

MARTINEZ, M. *El Paradigma Emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México, Edit. Trillas, 1996.

MARCHESI, A. *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

KAPLÚN,M. *El Comunicador Popular*. Quito Ecuador, Edit. Belén, 1985

LATORRE, A. *La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Bolivia. Editorial GRAÓ de IRIF, S.L., 2003.

LOPEZ, E. “*La educación intercultural bilingüe en Bolivia*”. En revista del instituto de estudios andinos y amazónicos DATA: Reformas educativas en la historia republicana boliviana: Editor Instituto de estudios andinos y amazónicos (INDEAA), 1994.

LOPEZ, E. y MURILLO, O. *La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Documento elaborado en el marco del convenio CAF/OEI. Recuperado en [http://www.oeiperu.org/documentosCAF_Informe Bolivia.pdf](http://www.oeiperu.org/documentosCAF_Informe_Bolivia.pdf) (14/08/2014)

LOZADA, B. *La formación docente en Bolivia*. La Paz, Bolivia. UNESCO-IESALC. Ministerio de Educación, 2005.

LOZADA, B. “*La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe*”. En estudios bolivianos N° 15. Recuperado en http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622009000100006&scrip=sci-_arttext (22/09/14)

LOPES, M. *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia*. La Paz: Fundación PIEB, 2012.

OEI *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica* (Documento de Trabajo). Recuperado en [http://www.oei.es/linea6/informe.PDF\(30/07/2014\)](http://www.oei.es/linea6/informe.PDF(30/07/2014))

OEI *Sistemas educativos Nacionales-Bolivia. Breve reseña histórica del sistema educativo*. Recuperado en <http://www.oei.es/quipu/bolivia/boli02.pdf> (16/08/2014)

OREAL/UNESCO “*La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*”. En Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/09515s.pdf#page=42> (03/09/2014)

OREAL/UNESCO *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado en: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URLID=7910&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.HTML> (20/08/2014)

PALACIOS, J. *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Barcelona-España: Editorial Fontamarc S.A. 1996.

PATZI, F. *Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica*. La Paz, Bolivia: Editorial Gente Común, 2011.

PATZI, F. *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de Implementación*. La Paz, Bolivia: Edit. Vicuña, 2014.

PÉREZ G. *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.,1998.

PÉREZ, G. *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Editorial Horsoni, 1998.

PÉREZ, A. *Surgimiento de las Normales Indigenales de Caiza “D” a Warisata*. Bolivia, 2011.

PÉREZ, G., *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, España, Edit.Horsoni, 1998.

PEREIRA P., Z. *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*, Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011

PINAYA, V., *Constructivismo y Prácticas de Aulas en Caracollo*. La Paz, Bolivia, Edic. PINSEIB, 2005.

PEROTTO,C., JUSTINIANO,J.,GIRONDA,E. *Análisis e Interpretación de la Ley 1565 Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia, Edit. Imprenta Catacora, 1995

PEDAGOGÍA CRÍTICA de Paulo Freire [en línea] Venezuela: 2005-[fecha de consulta: 25 de septiembre 2014].

QUIROZ, P. *Superación profesional permanente in situ y gestión de calidad educativa*. La Paz-Bolivia: Editorial III-CAB, 2010.

ROJAS, O., *La Pedagogía del Adobe*. La Paz, Bolivia, Edic. Instituto Internacional de integración Convenio Andrés Bello, 2010.

RAMIREZ, R.,(2008) La Pedagogía Crítica una manera ética de generar procesos educativos. [en línea], [http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.\(15/11/14\)](http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.(15/11/14))

RAZÓN DIGITAL Logran Licenciatura 24.384 maestros y la meta del Gobierno apunta a llegar a 140 mil beneficiarios

RIVAS,M. *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid, España:Impresión BOCM, 2008.

SAGASTIZABAL, M. y PERLO, C. *La Investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Grujía, 2002.

SÁNCHEZ, T. *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA, 1995.

SUAREZ, F. *Historia de la educación boliviana*. Edit. Cima , La Paz, 1963.

SÁENZ, J., *Experiencia y Educación*. Madrid España, Edit. Biblioteca Nueva S.L., 2004.

SARAVIA, H., *Educación Boliviana*. La Paz, Bolivia, Edic. Winter S.A., 1997.

SANTOS, M. A., *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Edit. Magisterio del Río de la Plata, 1999.

TALAVERA, M. L. *Una mirada a la educación y sus políticas en el Siglo XX*. Recuperado en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/umbr/n21a06.pdf> (08/08/2014)

TALAVERA, M. L. *Formaciones y transformaciones*. La Paz: Fundación PIEB, 2011.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 1990.

TRILLA, J., *El legado Pedagógico del Siglo XX, para la Escuela del Siglo XXI*. Edit. GRAO, 2002.

UNESCO.(1967) Recomendación sobre la situación de los Docentes en los países miembros. Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación de los docentes en los países miembros. Actas de la conferencia general, 14ª Reunión, año 1966. París. Recuperado en: <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/ceart/rec66i.htm>(27/09/14)

UNESCO.(1977) *Formación profesional del personal de primera enseñanza*. Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Año 1953). Recuperado en: <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-acción/conferencia-internacional-de-educación-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html> (07/09/14)

UNESCO. (2014) *Informe Regional sobre Educación para todos en América Latina y el Caribe*. Reunión Mundial de Educación para todos Muscat, Omán, 12 al 14 mayo de 2014 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/LAC_SPA.pdf (10/9/14)

UNESCO. (2010) *Un nuevo humanismo para el Siglo XXI*. Discurso de la Directora General de la UNESCO en Italia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189775s.pdf> (14/010/14)

UNESCO, *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia (1990)

UNESCO (2014) *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Educación para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>.

UNIVERSIDAD Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier Chuquisaca, Formato y Estructura de Presentación de trabajos de Investigación.

UNIVERSIDAD Amazónica de Pando, *Reglamento para la Elaboración de Tesis de Grado*. Cobija, Bolivia, 2011.

VÁSQUEZ, V.H. *Historia de la educación boliviana. Enciclopedia de la educación boliviana Franz Tamayo*. Tomo I. La Paz, Bolivia: Ediciones Teddy Libros, 1991.

VILLCA, S. *Hacia un nuevo currículum*. La Paz, Bolivia: Editorial Artes Gráficas Amauta, 2008.

VADILLO, G. y KLINGLER, C. *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. Impresiones Edamsa, S.A. de C.V., 2005.

VARGAS, J.E. *El Conductismo en la historia de la Psicología*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. 2007.

VAILLANT, D. y ROSSEL, C. *Maestros de Educación Básica en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: Editorial San Marino, 2006.

YAPU, M. *En tiempos de Reforma Educativa. Escuelas Primarias y Formación Docente*. La Paz: Ediciones PIEB, 2003.

YAPU, M. “*La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana*”. En Revista Iberoamericana de Educación N° 53. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie53a02.pdf>(29/09/14)

ZABALA, M. *Innovaciones educativas en el Siglo XX de Bolivia*. La Paz, Bolivia: Imprenta Editor: San Judas Tadeo, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

BOLETA DE ENCUESTA PARA MAESTRAS/OS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS DE LA DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN EL ALTO -1

La aplicación de la presente boleta de encuesta está siendo realizada por la Unidad Académica de Post-Grado de la Universidad Amazónica de Pando. Usted ha sido seleccionado/a, para que conteste a las preguntas. No se preocupe, las preguntas son muy fáciles y nadie sabrá que usted las ha respondido. Con su colaboración y la de todos/as los maestros/as encuestados se podrá hacer un estudio de investigación sobre la Formación Complementaria de Maestros y su aplicación de sus conocimientos en las aulas de las Unidades Educativas de la ciudad de El Alto Norte-1.

INSTRUCCIONES. Marque con una equis su respuesta seleccionada y si es necesario complemente las mismas en espacios de puntos suspensivos. Recordarle que las preguntas están formuladas en el marco de la Ley 1565 de la Reforma Educativa y la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN.

N° Cuestionario

Municipio

Ciudad

Sexo:

Varón 1

Año de Nacimiento: 19

Mujer 2

PREGUNTAS.

1.- SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO.

P.1 Ud., es maestro de formación.

Inicial 1
Primario 2
Secundario 3
Educ. Alternativa 4
Educ. Permanente 5
Otro

P.2 Si es maestro del Nivel Primario, la especialidad de formación es.

Matemática 1
Ciencias Naturales 2
Ciencias Sociales 3
Lenguaje Comunicación 4
Otra especialidad

P.3 Si es maestro del Nivel Secundario, Unidad

la Especialidad de formación es:

Matemáticas 1
Física Química 2
Biología 3
Lenguaje Literatura 4
Ciencias Sociales 5
Educación Musical 6
Artes Plásticas 7
Educación Física 8
Idioma Extranjero 9
Otro

P.4 Actualmente trabaja con su especialidad en la Educativa.

Sí 1
No 2

¿Por qué?
.....

P.5 En qué categoría está actualmente.

Mérito	1
Cero	2
Primera	3
Segunda	4
Tercera	5
Cuarta	6
Quinta	7

P.7 De qué Escuela Normal egresó.

Simón Bolívar	1
Warisata	2
Santiago de Huata	3
E.S.F.M. El Alto	4
Otra	

P.9 Con qué carga horaria trabaja.
los demás.

100 horas	1
92 horas	2
80 horas	3
72 horas	4

P.6 Estando en esa categoría el sueldo que gana es.

Entre 5.000 a 6.000 bolivianos.....	1
Entre 4.000 a 3.000 bolivianos.....	2
Entre 3.000 a 2.000 bolivianos.....	3
Entre 2.500 a 2.000 bolivianos.....	4
Entre 2.000 a 1.500 bolivianos.....	5

P.8 Ud. se considera maestro:

Por vocación	1
Por necesidad	2
Por equivocación	3
Otra	

P.10 Qué tipo de textos produce para compartir con

Artículos	1
Revistas	2
Ensayos	
Libros	4
Otros	

2. SOBRE LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DEL MAESTRO EN LAS UNIVERSIDADES CON LA LEY 1565.

P.11 Podría indicar, cómo mejora su práctica para satisfacer expectativas de los estudiantes.

Asistiendo a Seminarios y Talleres	1
Asistiendo a cursos de especialización	2
Asistiendo a Instituciones académicas	3
Asistiendo a otras instancias	4

P.12 Si Ud., asistió a seminarios, talleres, así como a las Universidades, cómo ha sido la en éstas éstas instancias.

Muy buena	1
Buena	2
Regular	3
Mala	4

P.13 Cómo calificarías a planes y programas de las que recibiste formación complementaria.

Relevantes	1
Poco relevantes.....	2
Nada relevantes.....	3

P.14 La formación complementaria recibida en las Universidades públicas y privadas ha mejorado su forma de enseñar.

Mucho	1
Poco	2
Nada	3

P.15 Según su criterio, la formación complementaria le sirve para.

Mejorar el trabajo en aula.....	1
Mejorar las relaciones humanas	2
Estar entre los mejores docentes.....	3
Sólo para permanecer en el cargo.....	4

P.16Cuál ha sido la Universidad o espacio académico de su formación complementaria.

Universidad Pública	1
Universidad Privada	2
Otras Instituciones	3
Señale:	

P.17 En qué Universidad hizo la licenciatura. formó en dicha Universidad.

UMSA	1
Salesiana	2
Universidad Católica.....	3
Franz Tamayo	4
Otro	

P.19 Cómo eran las clases en esa Universidad.

Presenciales	1
Semi presenciales.....	2
Virtuales	3
A Distancia	4
Otra modalidad.....	

P. 21 Con el título obtenido de licenciatura es posible trabajar como.

Profesión libre	1
Sólo como profesor.....	2

P.23 El grado académico de licenciatura le sirve para

Subir de status social.....	1
Ocupar cargos jerárquicos.....	2
Satisfacción personal.....	3
Compulsa de méritos.....	4

P.25 Considera de prestigio la Universidad donde ha recibido Formación Complementaria

Sí	1
No	2

Por qué:
.....

P.27 Teniendo formación complementaria, en qué medida ha mejorado su práctica pedagógica en el aula.

Mucho	1
Poco	2
Nada	3

¿Por qué?
.....

P.29 Inicialmente cómo ha sido la motivación personal para formar parte en programas de formación complementaria.

P.18Cuál ha sido la especialidad en la que se

Planificación y Administración.....	1
Pedagogía	2
Ciencias de la Educación	3
Otro	

P.20 Qué días pasaban clases en esa Universidad

Todos los días	1
3 veces a la semana.....	2
Sólo fines de semana.....	3
Cada dos semanas.....	4
Otra modalidad	

P.22 El título de licenciatura ha permitido obtener ingreso económico.

Sí	1
No	2
Por qué	

P.24 Con el grado académico de licenciatura cómo se considera frente a los profesionales Universitarios que obtienen el título después de cinco años de estudio.

Mejor que ellos	1
Igual que ellos	2
Ni mejor ni igual que ellos	3

P.26 Las Universidades académicamente son mejor que las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Sí	1
No	2

Por qué:
.....

P.28 Dígame, la formación complementaria ha influido en su vida profesional para dejar las tradicionales formas de enseñar en el aula.

Sí	1
No	2

¿Por qué?
.....

P.30 Al concluir estudios en formación complementaria en el marco de la Ley 1565, cómo era su motivación.

Expectante	1
Poco expectante	2
Nada expectante.....	3

P. 31 En su trabajo le sirve la especialidad que obtuvo en Formación Complementaria.

Mucho	1
Poco	2
Nada	3

P.33 La formación complementaria durante el gobierno neoliberal del MNR ha sido para el maestro de aula.

Para cambiar el modelo educativo.....	1
Sólo para tener formación universitari...	2
Para mejorar el trabajo de aula.....	3
Para ganar mejores sueldos.....	4

P.35 Cómo cree que debe ser el tratamiento económico de los maestros con licenciatura.

Mejor que de cualquier otro profesional ...	1
Igual que el maestro sin licenciatura ...	2
Tratamiento económico diferenciado ...	3

P.37 Aparte de ser licenciado en qué otros programas de especialización participa

ISER, Tarija, UNEFCO	1
INFOPER	2
PPMI, PEAMS	3
Otro	

P.39 Cómo era el Plan de estudios en la Universidad.

Único para maestros Urbanos y Rurales...	1
Para maestros Urbanos otro	2
Para maestros Rurales otro	3
Para maestros de secundaria y primaria otro ...	4

P.41 El pensum académico en la Formación Complementaria para maestros en la Universidad donde se formó tuvo una carga horaria.

Más teórico y poco práctico	1
Más práctico y poco teórico	2
Ha sido equilibrad	3

De satisfacción	1
De poca satisfacción	2
Nada satisfactorio.....	3

P. 32 ¿Por qué ha estudiado esa especialidad?

Para optar cargos jerárquicos	1
Para reforzar mi especialidad	2
Para ser docente bilingüe	3
Sólo para cumplir con la Ley	4

P.34 Ha mejorado el tratamiento económico teniendo Licenciatura en el gremio docente.

Sí	1
No	2

Por qué

P.36 Cómo se siente al tener licenciatura a través de la formación complementaria.

Muy satisfecho	1
Poco satisfecho	2
Nada satisfecho	3

P.38 Estudiando en la Universidad, ha sufrido alguna forma de discriminación o maltrato.

Sí	1
No	2
De parte de quienes.....	
.....	

P.40 Ud. cree que la licenciatura debe ser requisito para los maestros de aula.

Sí	1
No	2
Por qué	

P.42Cuál ha sido el trabajo final de defensa de grado como testimonio de la conclusión de estudios en Formación Complementaria.

Tesis	1
Tesina	2
Examen de Grado	3
Monografía	4
Otro	

3. SOBRE LA LEY 1565 DE REFORMA EDUCATIVA.

P.43 Podría decirme, el diseño curricular de la Reforma Educativa Ley 1565 ha reflejado cambios en la labor del maestro.

Sí 1
No 2
Por qué

P.45 En qué no le ha sido útil los cambios reflejados en la Ley 1565 de la Reforma Educativa

.....
.....
.....

P.47 En la implementación de la Reforma Educativa en Bolivia, qué papel le tocó asumir como maestro.

Protagónico 1
Poco protagónico 2
Nada protagónico 3

P.49 Con la Reforma Educativa Ley 1565, era.
el P.E.A., era:

Mejor que antes 1
Igual que antes 2
Peor que antes 3
Por qué:

P.44 Los cambios planteados en el currículum de Reforma Educativa, en qué le apoyó a Ud., en su desempeño docente.

.....
.....

P.46 Dígame, usa los medios didácticos, audiovisuales y textos implementados con la Reforma

Frecuentemente 1
Poco frecuente 2
Alguna vez 3
Nunca 4

P.48 Antes de la Reforma Educativa el P.E.A., era:

Tradicional y conductista1
Poco tradicional y conductista2
Mejor que ahora3
Por qué:
.....

P.50 Después de la Reforma Educativa el P.E.A.

Mejor que antes 1
Igual que antes 2
Peor que antes 3
Por qué
.....

4. SOBRE EL TRABAJO DEL MAESTRO EN AULA CON LA LEY 1565 DE REFORMA EDUCATIVA.

P.51 El modelo educativo constructivista de la Ley 1565 ha sido:

Eficiente 1
Deficiente 2
Pésimo 3

P.53 Los rincones de aprendizaje implementadas Con la Ley 1565, han sido:

Eficiente 1
Deficiente 2
Pésimo 3

P. 55 La ubicación de la biblioteca, salas Audiovisuales y otros han sido:

Adecuado 1

P.52 La participación del docente en aula ha sido.

Muy Buena 1
Buena 2
Regular 3
Mala 4

P.54 La distribución y ubicación de aulas y mobiliario han sido:

Eficiente 1
Deficiente 2
Pésimo 3

P.56 El trabajo de los maestros por niveles ha sido.

Exitoso 1
Poco exitoso 2

Inadecuado 2
Pésimo 3

Nada exitoso 3

P.57 Los métodos que emplea en el desarrollo de sus clases son:

Activos 1
Pasivos 2
Mixtos 3

P.59 Respecto a los medios y materiales Didácticos que utiliza en la clase. Marque 1 Sí siempre emplea, marque 2 si emplea a Veces y marque 3 si nunca emplea:

Objetos reales
TV y VHS
Pizarra y tiza
son.
Papelógrafos
Libros
Data display
Retropoyector
Láminas
Cuadros y Pinturas
Videoconferencias
Computadoras
son.

P.62 Respecto a los contenidos del Plan Curricular y sus competencias se puede decir:

Son pertinentes 1
No son pertinentes 2
Requerían de algunos ajustes 3
Requería de muchos ajustes 4

P.64 Cómo maestro de aula Ud., trabaja de manera:

Individual 1
En equipo con los demás..... 2
En relación con los de su Nivel ... 3

P.58 Las técnicas que más usa en el desarrollo de las clases son:

Exposiciones 1
Dictado 2
Dinámica de grupos..... 3
Otras (Indicar).....

P.60 La clase de evaluación que aplica es.

Autoevaluación..... 1
Coevaluación 2
Heteroevaluación..... 3
Otra

P.61 Los momentos de la evaluación que realiza

De proceso 1
De entrada 2
De proceso 3
De salida 4
Otra

P.63 Momentos en que se evaluaba el Plan Curricular:

El documento antes de aplicarlo 1
La ejecución del Plan Curricular 2
Los resultados previstos 3
En ningún momento4

P.65 Cómo organiza curricularmente el aula.

En función al currículo base 1
En función al currículo base y regionalizado .2
De acuerdo a necesidades y problemas.....3

5. SOBRE LA FORMACION COMPLEMENTARIA DE MAESTROS EN“PROFOCOM”.

P.66 Dígame, según su criterio PROFOCOM es un programa para la Formación Complementaria de maestras/os.¿Cómo valora este programa?

Muy Bueno 1
Bueno 2
Regular 3
Malo 4

P. 67 Según su criterio, ¿Cambiará el rumbo de la educación actual con maestros Licenciados.

Sí 1
No 2
¿Por qué?
.....

P.68 Ud., asiste al programa de Licenciatura PROFOCOM por:

Necesidad 1
Obligación 2
Por optar cargo 3
Por permanecer en el cargo .. 4

P.70 Qué formación tienen los facilitadores del PROFOCOM.

Doctorado..... 1
Maestría..... 2
Licenciatura 3
Técnico Superior..... 4
Otro

P.69 Qué aspectos novedosos presenta el Programa PROFOCOM para maestros.

Trabajo comunitario 1
Rescate de saberes 2
Trabajo con módulos 3
Otro

P.71 Las características de las clases del programa formación complementaria PROFOCOM son:

Presencial 1
Semi presencial..... 2
A distancia 3
Virtual 4
Otro

P.72 Quiénes son los facilitadores del PROFOCOM.**P.73** En qué ambientes pasan clases en PROFOCOM.

Catedráticos de las Escuelas Normales1
Técnicos del Ministerio de Educación2
Profesionales libres 3
Otros

En aulas prestadas 1
En aulas de las Unidades Educativas..... 2
En los CRPs 3
Otros

P.74 Qué contenidos se priorizan en las clases del Programa de Formación Complementaria de PROFOCOM:

Contenidos del diseño curricular base1
Contenidos del diseño curricular regionalizado ...2
Contenidos curriculares desde la Interculturalidad ...3

P.75 La descolonización en la clase se trabaja.

Valorando sólo lo nuestro 1
Valorando sólo lo ajeno 2
Valorando ambos al mismo tiempo 3

P.76 Los cuadernos de PROFOCOM reflejan:

Análisis crítico sobre la educación.....1
Recupera saberes y conocimientos..... 2
Sólo lecturas complementarias3
Cambios metodológicos y didácticos..... 4

P.77 Cómo es la organización y administración del Programa de Formación Complementaria.

Muy Buena 1
Buena 2
Regular 3
Mala 4

P.78 ¿Diría Ud., cómo se encuentra con la Profesión de Maestro?

Bastante satisfecho 1
Medianamente satisfecho 2
Poco satisfecho 3
Nada satisfecho 4

P.79 ¿Diría Ud., cómo ha sido la formación Inicial en la Escuela Normal donde recibió formación para ser maestro:

Más que suficiente 1
Suficiente 2
Poco suficiente 3
Nada suficiente 4

6. SOBRE SITUACIÓN SOCIAL-ECONÓMICA DE LOS MAESTROS Y SU FAMILIA.

P.80 Dígame, el sueldo que gana como maestro cubre las necesidades en su familia:

Sí 1

P.81Cuál es la expectativa como maestro.

Ser autoridad en el M.E. 1
Ser técnico en la D.D.E.L.P..... 2

No 2

Ser director de U.E 3

Otro

¿Por qué?

P.82 Dígame, Ud., como maestro dedica el 100% de su tiempo a las actividades del quehacer educativo:

Sí 1

No 2

¿Por qué?

P.84Cuál es su lengua materna.

Aymara1

Quechua2

Castellano3

Otra

P.86 Dé qué origen social son sus padres.

Campesino1

Citadino2

Otro

P.88 Aparte de ser maestro, a que otra actividad se dedica:

Carpintería..... 1

Peluquería..... 2

Chófer 3

Albañilería..... 4

Sastrería.....

Otra

P.90 A qué actividad se dedica su esposa.

Comercio mayorista..... 1

Comercio minorista..... 2

Trabajo Informal..... 3

Otra

P.92 Cuántos hijos tienen en su familia.

1 hijo 1

2 hijos 2

3 hijos 3

4 hijos 4

Más de 4 hijos5

P.94 Quién le aconsejó estudiar la profesión de maestro.

Abuelos..... 1

Padres 2

Hermanos..... 3

P.83¿Cómo maestro, con qué cultura se identifica.

Cultura Aymara 1

Cultura Quechua 2

Cultura Guaraní 3

Otras culturas 4

Señale

P.85 Dónde vive actualmente su familia.

En la ciudad de El Alto 1

En la ciudad de La Paz 2

En otro departamento 3

En la provincia 4

P.87 De qué origen social se considera Ud.

Campesino 1

Citadino 2

Otro

P.89 Económicamente es rentable la actividad a la que dedica su tiempo:

Sí 1

No 2

¿Por qué?

P.91Cuál es la profesión de su esposa.

Maestra 1

Médico 2

Policía 3

Otra

P.93Cuál es la profesión de sus padres.

Agricultor 1

Asalariado..... 2

Obrero 3

Empleado 4

P.95 En su familia nuclear alguien es maestro. alguien es maestro:

Padre 1

Madre 2

Hermano/a..... 3

Familiares cercanos4
Otros

Tío 4

P.96 De qué status social se considera.

Alta 1
Media 2
Baja 3

P.97 Con relación a otros profesionales, el nivel económico es.

Muy buena1
Buena2
Regular3
Mala4
Por qué

P.98 Ud. de qué posición ideológica se considera. **P.99** Está de acuerdo con la política educativa del actual gobierno.

Derecha..... 1
Izquierda..... 2
Katarismo..... 3
Indianismo..... 4
Otro

Sí 1
No 2
Por qué

MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO

ANEXO 2

GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE

DATOS GENERALES.

Dirección Distrital de Educación: Municipio:.....
 Unidad Educativa: Turno:
 Nombre del maestro/a:..... Nivel:
 Formación Académica: a) Normalista b) Licenciatura en:
 Años de experiencia docente: Asignatura:.....

INDICADORES	Sí	No	Parcialmente
Dimensión 1. Organización del proceso de enseñanza aprendizaje			
1.1 Existe organización previa para el inicio de la sesión de clases.			
1.2 Existe la presentación de la planificación de la clase.			
1.3 Existe la organización de grupos de trabajo en la clase.			
1.4 Existe la selección de materiales concretos a utilizar en la clase.			
Dimensión II. Inicio de la sesión de clases			
2.1 Toma en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos.			
2.2 Cómo se genera la comunicación en el aula.			
2.3 Existe la creación del ambiente de confianza y seguridad en el aula.			
2.4 Apoya de manera permanente a los alumnos.			
2.5 Orienta hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas.			
Dimensión III. Desarrollo de las actividades planificadas.			
3.1 Demuestra preparación y dominio del contenido planificado.			
3.2 Aplica estrategias metodológicas en el proceso enseñanza aprendizaje.			
3.3 Valora los trabajos de los alumnos.			
3.4 Distribuye espacios y tiempos en la clase.			
3.5 Genera relaciones interactivas entre el maestro y los alumnos.			
Dimensión IV. Evaluación			
4.1 Realiza la evaluación al inicio de la sesión de clases.			
4.2 Recoge información del proceso de la clase.			
4.3 Facilita la autoevaluación de los estudiantes.			
4.4 Evalúa la participación de los estudiantes.			
Dimensión V. Clima psicológico en el aula			
5.1 Contribuye con su ejemplo a la formación en valores.			
5.2 Valora las diferencias culturales y lingüísticas.			
5.3 Contribuye al clima de seguridad y confianza.			

Otras observaciones que pueden ser registradas.

.....

