



# EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

Luis Bonilla-Molina

Luis Bonilla-Molina

***EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE  
REVOLUCIÓN BOLIVARIANA***

***Luís Bonilla-Molina***



Libro Digital  
Ediciones Gato Negro  
Caracas – Venezuela  
© 2004

Documento de circulación limitada para la promoción del debate en los círculos de estudio y con fines pedagógicos. Las posiciones polémicas son de estricta responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales.

Para sugerencias y comunicaciones dirigirse a: Prof. Luis Bonilla-Molina, Apartado Postal 724, Rubio 5030, Estado Táchira, VENEZUELA. E mail: [luisbo@gmail.com](mailto:luisbo@gmail.com)

## Índice

Presentación

Reforma Educativa con voluntad política

Participación y cambio

Cambios y educación básica en Venezuela

Las reformas educativas en 5 momentos

Participación y cambios

Metodologías participativas

*Dedico este texto electrónico a mis padres Francisco Bonilla y Oliva Molina.*

*Francisco es un viejo hermoso, obrero de profesión ha hecho de todo en su vida. Entre las muchas cosas que a través del tiempo asumí fue la labor de construir una familia fuerte. Difícilmente conoceré otro padre tan amoroso con sus hijos pequeños, claro siempre entró en conflicto cuando crecimos y pensamos con cabeza propia. Francisco, mi viejo, nos inculcó la disciplina del estudio, una absoluta resistencia a la sumisión, la irreverencia permanente y el compromiso de considerarnos siempre iguales entre iguales. Francisco siempre dice "si otro lo puede hacer tu también". El viejo de "tres esquinas" colocó en mis manos, a los once años *El Contrato Social*, texto bien empastado que seguramente compró para que su hijo fuera ilustre, lamentablemente le salió socialista. El más pequeño de mis hijos se llama como él y el tercero de mis hijos, la irreverente María Eugenia lleva ese nombre en recuerdo de un amor secreto que el viejo tuvo. Ahora Oliva se enterará..*

*Oliva es una mujer tierna y humilde. Siempre con una sonrisa a flor de labios nunca ha dejado de ser una muchacha grande, por supuesto siempre que "don" Francisco no la ve. Oliva, mi gorda bella me enseñó el amor por el "prójimo". Buena cristiana -aunque desde que Chávez llegó al poder esté muy molesta con los obispos y los curas reaccionarios que no dejan al comandante gobernar- siempre que me echa la bendición con sus diminutos ojos me exige que ayude a mis iguales y no me deje ganar por la maldad. Oliva me enseñó la ternura, la firmeza y el amor por los más humildes de la sociedad. Mi optimismo permanente es uno de los mayores legados que su formación me dejó. El segundo de mis hijos, una preciosa jovencita lleva su nombre.*

## **Presentación**

Las versiones originales de estos trabajos fueron escritas entre los años 2000 y 2002. He preferido reunirlos y dejarlos como fueron redactados en su versión original. Los hechos ocurridos desde el 2002, especialmente el golpe de Estado y la activación de la conspiración imperial, no han hecho otra cosa que reafirmar los contenidos de este trabajo.

Resulta de especial importancia la comparación entre la propuesta de la Asamblea Nacional de Educación (ANE) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN), porque fue el presidente de la ANE quien asumiría el Ministerio de Educación en el gobierno golpista de Carmona (Abril del 2002)

Espero que las próximas líneas ayuden a comprender la magnitud de los cambios educativos que están en curso en el marco de la revolución Bolivariana. He preferido no incluir referencias a las misiones y los giros que se han generado desde el año 2002 porque ello forma parte de un trabajo que estamos culminando y que esperamos este disponible en Octubre de este año.

Luis Bonilla-Molina  
(2004)

## **REFORMA EDUCATIVA CON VOLUNTAD POLÍTICA**

Luis Bonilla-Molina<sup>(\*)</sup>.

*Sería muy difícil construir de un golpe una teoría completa de todo el universo. Así que, en lugar de ello, hemos hecho progresos por medio de teorías parciales, que describen una gama limitada de acontecimientos y omiten otros o los aproximan*  
(Stephen W. Hawking, 1999, Historia del tiempo, p.201)

Resulta imposible no sorprenderse, cuando se leen o escuchan expresiones sobre los "inusitados" cambios educativos en curso, pretendiendo hacer un corte ahistórico de la reforma iniciada en la década de los ochenta, relanzada a comienzos de los noventa y replanteada a finales de la misma década, respecto a la actual dinámica iniciada con la Constituyente Educativa (1999).

En este trabajo sustentamos -y aspiramos demostrarlo- que los procesos impulsados antes de 1999 y los que actualmente se articulan forman parte de una misma dinámica de reforma del estado, eso sí con variantes no siempre adjetivas.

Por otra parte, aspiramos destacar no sólo lo sustantivamente diferente de la actual prospectiva, dentro de un esfuerzo de análisis transformacional, sino los límites de la acción reformadora y las posibilidades abiertas a la corriente histórica por el cambio a partir de su superación. Resolución que deberá operarse en lo concreto más allá de los enunciados del presente, por los cuales apostamos y aspiramos contribuir.

Al final, si hemos logrado incitar al debate para concitar esfuerzos para el cambio educativo, consideraremos alcanzado los objetivos propuestos.

---

<sup>(\*)</sup> Docente – Investigador. Presidente de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC). Dirección electrónica: luisbo@gmail.com

## **Episteme relacional y educación comparada**

La forma de aproximarnos a los **hechos** y las **construcciones teóricas** genera una episteme que configura la orientación del abordaje temático. Desde la perspectiva pedagógica subyacente a este ensayo, se asume la **ecología dialéctica**<sup>1</sup> como referencia fundamental. En consecuencia, la **realidad** es comprendida en **movimiento incesante**, lo cual implica una constante construcción de **realidad-teoría**, en espiral. Los momentos no son vistos como periodos sino como **simultaneidades** que se edifican de manera **desigual y combinada**, reflejados en una síntesis de **constructos, contextos y acciones**, que no detienen sino por el contrario confirman, el movimiento constante en espiral.

Por ello, en este trabajo se procura reivindicar el carácter **contingente proactivo** de la ecología dialéctica, que se opone a determinismos e imaginarios mecánicos. Lo concreto de la **realidad-teoría** es el presente y su expresión histórica, donde las prospectivas constituyen sólo posibilidades, que no niegan ni excluyen otros escenarios ni caminos.

Por supuesto, que esta forma de aproximarnos a la realidad no es ingenua ni neutral. Por una parte, desde la **ecología** (propuesta de construcción de espacios donde el hombre y el resto de la naturaleza convivan y se protejan recíprocamente, donde todos ganen y nadie pierda) se asume comprometida con la transformación de la realidad. Por otra parte, desde la **dialéctica** (oposición/cambio) se asume en procura de una redefinición de las relaciones sociales como camino para disminuir la exclusión escolar de los sectores explotados, oprimidos y marginados del acceso a la riqueza social, a la cual tienen derecho. Resulta entonces

---

<sup>1</sup> Un trabajo al respecto, viene circulando desde hace unos meses con el nombre de: Bonilla-Molina, L. (2000). La **Ecología Dialéctica**. Texto de circulación limitada de la *línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque de la educación comparada*. Este trabajo será publicado en el tercer número de la colección el Nuevo Maestro Venezolano.

imposible hablar de **calidad** y la **pertinencia** de la educación, sin partir de la **inclusión**.

Conscientes del riesgo de elaboraciones mesiánicas y por ende excluyentes -dado que esto ha tenido su expresión en la tradición histórica de las ciencias sociales y la pedagogía en vanguardismos, tiranía del método científico y pensamiento educativo único- se defiende la **participación integral**<sup>2</sup> como camino para disminuir los riesgos de una nueva hegemonía excluyente y opresora derivada de una abrogamiento unilateral del rol de liberación del hombre. Es decir, la liberación se asume como indisolublemente ligada al sujeto, en permanente negociación con sus iguales. Así, la **transición continua** pasa a ser entendida como expresión de la permanente construcción societal.

Asumimos una **episteme relacional** (comparativa) para la clasificación, ordenamiento y comprensión de los procesos. A partir de las similitudes y diferencias de estas dinámicas complementarias, se construye un horizonte de **análisis transdisciplinario** para nuestro objeto de estudio: el **cambio educativo**. Aún cuando una dinámica se refiera sólo a lo nacional o lo pedagógico, el referente mundial o el transformacional (político, económico, social, jurídico, etc.) según sea el caso, se hace presente en la "*lectura entre líneas*". Ese es precisamente, el "*otro*" vistazo que le invitamos a hacer.

Al abordar el objeto de estudio (reforma educativa) bajo la diamantina mirada de la **educación comparada**, estamos reconociendo una aproximación a los procesos de cambios educativos nacionales, como desarrollos de la **tendencia reformadora internacional**, que procuran solventar la crisis del Estado Moderno y sus subsistemas, entre ellos el educativo.

---

<sup>2</sup> La participación integral es concebida como el involucramiento en todas las áreas y niveles de toma de decisión, ejecución, seguimiento y co-evaluación de las políticas públicas y los asuntos ciudadanos.

## **La crisis de eficacia y legitimidad del Estado actual**

El **Estado Moderno**, tal y como lo conocemos en el presente es el resultado de la idea que hegemoniza la construcción societal a partir de las revoluciones francesa e industrial. Idea que en gran medida se fundamenta en la creencia (mito) en torno a las posibilidades de alcanzar el máximo bienestar y felicidad humana a través del conocimiento científico y el desarrollo de la tecnología en todos los campos. Nociones derivadas del triunfo de **la razón**, de las cuales los **metarelatos** son expresiones.

La **modernidad** se plantea la superación de las formas de gobierno precedente, especialmente respecto a la relación entre el Estado y los ciudadanos. Los ideales de justicia, igualdad y libertad encuentran su correspondencia en una forma de organizar lo público, cuya especificidad, expresiones y limitaciones hemos abordado profusamente, en otros trabajos<sup>3</sup>.

La **gobernabilidad** aparece como aspiración de **consenso social**, que tiene sus expresiones discursivas, políticas e institucionales. El **discurso consensual** viene a erigirse en el sentido común socialmente aceptado sobre los asuntos **públicos**, donde lo privado pertenece a una esfera más individualizada. Es decir la gobernabilidad se construye a partir del establecimiento de **normas** aceptadas por todos -o al menos por la mayoría- y por ende de obligatorio cumplimiento para todos. Estas originan **expresiones jurídicas, políticas e institucionales**, propias del ideario de la modernidad.

---

<sup>3</sup> Especialmente en (a) Bonilla-Molina, Luis. (1999). **Reforma, Descentralización Enfoque Gerencial y Calidad de la Educación en el contexto de la modernización del Estado.** DPLDA N° 1. Ediciones de la línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque de la educación comparada. Venezuela: Rubio-Estado Táchira; (b) Bonilla-Molina, Luis. (2001). **Fragmentos para problematizar.** En imprenta.

Para Ottenberger (1997), esto propicia la creación de los **Estados-Nación**, que conllevan al surgimiento de un **funcionariado** al que cada vez se le exige más especialización y competencias muy particulares. En consecuencia se organiza la **burocracia** como **sistema de administración racional de los asuntos de gobierno social**.

A través del tiempo, en la medida que surgen **fisuras en la consensualidad** de construcción social se producen reelaboraciones teóricas e institucionales orientadas a superar las **crisis de gobernabilidad** evidente o en ciernes. Sin embargo, el Estado Moderno, es el resultado de un reordenamiento de clases sociales que no elimina la dicotomía poder/opresión, sino que tiende a profundizarla al propiciar una **concentración del poder**, de la cual la **discrecionalidad** es tan solo una de sus expresiones. Es precisamente esa discrecionalidad la que cierra espacios para la elaboración del discurso consensuado y convierte en asunto de **elites** y de "*expertos*", la **toma de decisiones sobre los cambios para garantizar la gobernabilidad**. Aunado a ello, la **cooptación**<sup>4</sup> aparece como una práctica sistemática.

Estas prácticas derivan en una toma de decisiones sobre los asuntos públicos, cada vez más alejada de los ciudadanos, lo cual implica el **debilitamiento del discurso consensuado**, que va edificando la crisis del Estado. Se plantean los cambios para salir de la crisis, los cuales se expresan en una extensión desde lo económico a la generalidad de lo social. Para quienes deseen profundizar en este último aspecto, le recomendamos la lectura que desde el materialismo histórico realiza Carlos Lanz (2000)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Leer el capítulo **la cooptación** en: Bonilla-Molina, L. & Rodríguez, E. (2001). **Reforma educativa, Poder y Gerencia**. Ediciones de la UPEL-IPRGR, MECD, SVEC y Fundacite. Editorial Tropikos. Caracas-Rubio: Venezuela.

<sup>5</sup> Corriente histórica y cambios estructurales. En Bonilla-Molina, Luis (2000). Educación Comparada, Identidades y Globalización. UNESCO-SVEC-UPEL. Venezuela: Caracas-Rubio.

La **crisis orgánica del capitalismo** (metarelato liberal) agudizada desde la década de los setenta del siglo XX, así como el **desmantelamiento** del modelo de socialismo en un solo país conocido popularmente como **socialismo real** (la expresión más difundida del metarelato socialista), pareciera evidenciar que la **crisis** es en realidad, de la **idea moderna de Estado**.

En la década de los noventa, **reaparece** en lugar privilegiado **la necesidad de construcción del discurso consensuado**, ahora bajo la figura promotora de la **reinención de las instituciones** que genéricamente se ha denominado **reforma del Estado**. Procesos complementarios en toda Latinoamérica y que en Venezuela, por ejemplo, se institucionalizan a través de la COPRE<sup>6</sup>.

En un trabajo publicado en 1999<sup>7</sup>, ya se precisaba que **las reformas**, incluidas las **educativas**, constituyen **operaciones de cambio desde el poder** establecido, **que procuran solucionar la crisis de eficacia y legitimidad por la cual atraviesa la práctica del Estado moderno** en Venezuela. Es decir, **entre el Estado** que aparece representado en sus instituciones (entre ellas las educativas) y **los ciudadanos** aparece un ruido que progresivamente se transforma en **crisis** debido a que, por una parte, **las instituciones del Estado no sirven para lo que dicen servir (eficacia)** y por la otra, **quienes gobiernan las instituciones del Estado, en sus distintos poderes no constituyen representaciones reales de los ciudadanos, pues no viven en sus comunidades, son electos por otros y a ellos simplemente se les convoca para votar en función de candidatos electos por otros o para legitimar una decisión que otros tomaron (crisis de legitimidad)**.

En consecuencia **a cada sistema de gobernabilidad** establecido por el Estado, **le corresponde iniciar** la búsqueda, implementación y evaluación continua de un conjunto de **cambios**

---

<sup>6</sup> COPRE (1983-1999). Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, creada en 1983 y disuelta en 1999 a raíz del proceso constituyente..

<sup>7</sup> Ver nota n° 3, en este mismo texto.

en la orientación de recuperar el consenso discursivo que oriente la acción social. Por ello, el sistema educativo inicia un conjunto de transformaciones que genéricamente se han denominado **reforma educativa**.

Esto es importante precisarlo a la hora de confrontar las visiones y orientaciones en torno a operaciones de reforma como el **Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural Venezolana**, para contribuir más allá del simple instrumentalismo de la solución a la crisis de eficacia y legitimidad del Estado desde la especificidad educativa. Superación que estamos convencidos, debe fundarse en lo popular, nacional y en la tradición liberadora del magisterio venezolano.

## **PARTICIPACIÓN Y CAMBIO**

*Nos levantamos temprano. Nos acostamos cuando llega la noche. No vemos televisión. No creemos que se es más feliz cuando más dinero se tiene. Aquí todo es de todos. No vivimos de las apariencias. Somos coherentes. Nosotros inventamos la democracia, una democracia verdadera y legítima: tomamos todas las decisiones por consenso.*  
(Anónimo, Carta de Amor, The Ecologist, 2000)

Con creciente insistencia se escucha hablar en las escuelas sobre participación, recurrencia sólo superable por las interrogantes que alrededor del tema se formulan. En las próximas líneas trataremos de buscar la vinculación de la participación -dentro de las expresiones de las **reformas educativas**- a las propuestas de **reforma del estado** en general, para alcanzar una visión más integral, holística del tema de estudio.

Como se ha planteado en otros trabajos, la participación surge como una clave para la resolución a la **crisis de eficacia y legitimidad** por la cual atraviesan los Estados Nacionales y sus sistemas de gobernabilidad, entre ellos incluidos el sistema educativo. En consecuencia, toda estrategia de cambio, incluidas las propias de la reforma educativa, concentran el esfuerzo en la participación. Esta exigencia ha venido de menos a más, asumiendo en los últimos tiempos un protagonismo principal.

Concretamente esto se evidencia en la(s) propuesta(s) de **cambio(s)** contenida(s) en la(s) **reforma(s) educativa(s)**, inicialmente en la década del ochenta (LOE y sus reglamentos, por ejemplo), posteriormente en los noventa (reforma curricular, PPP, PPA, Proyecto Renovemos, para sólo citar algunos), finalmente en las postrimerías de los noventa con la ANE (1998:Compromiso Educativo Nacional) y con mayor nitidez en la Constituyente Educativa (1999: Proyecto Educativo Nacional). Los primeros esfuerzos fundamentados en la opinión de "expertos" y los dos finales de carácter más participativo.

En este trabajo, nos vamos a referir con mayor insistencia a los dos últimos esfuerzos **consultivos** que procuran proyectar de manera **consensuada**, líneas maestras de acción en el área educativa: la Asamblea Nacional de Educación (1998) y la Constituyente Educativa (1999). Sus organizadores, con el argumento de una amplia **participación** buscan dotar de **legitimidad**, tanto el **Compromiso Educativo Nacional**<sup>8</sup>, como el **Proyecto Educativo Nacional**<sup>9</sup>.

Ambas propuestas, tanto el Proyecto Educativo Nacional (**PEN**<sup>10</sup>) de la Constituyente Educativa, como el Compromiso Educativo Nacional de la **ANE**<sup>11</sup>, tienen como objetivo instrumental **orientar la acción gubernamental**. Dentro de una **prospectiva reformista común**, ambas tienen particularidades que las diferencian en sus dimensiones políticas, ideológicas, instrumentales, alcance y límites, cuya explicación es tema de otro trabajo distinto al que hoy nos hemos propuesto. Sin embargo, es necesario aclarar que son precisamente estas diferencias las que le permiten a una de ellas (**PEN**), lograr sus objetivos de constituirse en brújula de la acción del despacho del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (**MECD**). El **PEN** además de sus aportes, recoge las conclusiones de la **ANE** y su **CEN**<sup>12</sup>, ampliándolas y redimensionándolas.

El **PEN** se inserta y pasa a ser, **eje de la política educativa** de la denominada *revolución democrática*, ya que contiene

---

<sup>8</sup> Expresado en 22 políticas presentadas en el segundo semestre de 1998, formuladas por una Comisión que designó la Asamblea Nacional de Educación (ANE), la cual -según plantean sus organizadores- convocó a más de 65 000 ciudadanos.

<sup>9</sup> Documento base del actual proceso de cambios educativos resultante del proceso de constituyente educativa -que según sus organizadores estiman consultó a más de 250 000 ciudadanos-, cuyo texto fue redactado por una Comisión designada para tal fin.

<sup>10</sup> **PEN**: Proyecto Educativo Nacional.

<sup>11</sup> **ANE**: Asamblea Nacional de Educación.

<sup>12</sup> **CEN**: Compromiso Educativo Nacional.

definiciones, orientaciones y políticas que ensamblan cabalmente con el proyecto político sobre el cual se construye la quinta república. Esto se debe a que a la par que la **Asamblea Nacional Constituyente** plasma en la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** el marco jurídico general de los cambios posibles, la **Constituyente Educativa** a través del **PEN**<sup>13</sup> establece el conjunto de **operaciones de reforma educativa** que se requieren en el sector, para solventar las manifestaciones en el sistema educativo de la crisis del Estado. Es decir, **el PEN no sólo se presenta con legitimidad, sino con viabilidad política.**

La orientación de ambos procesos, **Asamblea Nacional Constituyente** y **Constituyente Educativa**, lo determina el **reclamo de legitimidad para sus propuestas**, argumentando sobre la base de la **amplia participación** de sectores de la población a nivel nacional, regional y local. Ahí es, donde se concentrará el mayor **esfuerzo político** para el impulso de los **cambios** (reformas) durante los próximos años. **Participación** que procura la **recuperación de la credibilidad y viabilidad de las decisiones del sector público**, como camino para la **contribución desde cada área de especificidad, a la resolución de la crisis** de legitimidad y eficacia por la cual atraviesa el Estado.

El **Estado** no es un abstracto; está representado por **instituciones** que forman parte de **sistemas de gobernabilidad**, entre ellos **el educativo**. Precisión necesaria, para deslindar con los "*mitos transformacionales*"<sup>14</sup> e iniciar el estudio y comprensión de lo que se consideran metodologías participativas en la reforma educativa.

---

<sup>13</sup> A criterio del autor, el carácter provisional del PEN tiene como único propósito el esperar la aprobación mediante referéndum de la nueva Carta Magna, en cuya orientación ensambla política y jurídicamente. Por lo tanto, al ser aprobada la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el PEN abandona su carácter provisional para pasar a ser política de Estado.

<sup>14</sup> Pretender dotar de una cualidad exageradamente radical a los cambios en curso y no inscribirlos en la tendencia reformadora internacional. Adscripción que reconoce variantes.

En el caso de la **educación**, el cisma de eficacia y legitimidad se traduce en crisis de **calidad** y **pertinencia** de la acción educativa. Por ello, la exigencia de una educación que sirva para lo que requiere el país (**eficacia=calidad**) y que parte de las expectativas de los ciudadanos, especialmente de los padres y representantes (**legitimidad=pertinencia**), constituye una constante en los documentos para el cambio.

El actual proceso, independientemente de sus límites reformistas abre un **escenario de cambios populares y en educación** que le corresponderá a la diversidad de **autores sociales** determinar su profundización, más allá del simple instrumentalismo de la reforma estatal, en función de lograr una sociedad más democrática, justa, solidaria, participativa, equitativa y libertaria. **Ahí reside el verdadero reto de la corriente histórica por el cambio.**

## **Participación, ciudadanía y construcción de la democracia estructural**

**Democracia** y **ciudadanía** son conceptos y expresiones en lo social, absolutamente **inseparables**. Es decir, en el presente es imposible pensar en una sociedad democrática que no concentre su esfuerzo en la construcción de la ciudadanía a través de todos los **actos públicos**.

Como la **ciudadanía se construye** desde los escenarios sociales concretos y su expresión en lo público se erige a partir de la **institucionalización del ideario democrático**, esto implica un **repensar de la cultura democrática**, proceso que se vincula a lo que Lanz (2000) denomina **nueva cultura política**, habidas cuentas que **democracia no sólo se limita a procesos electorales** (nacionales, regionales, locales o de gremios).

Ahora bien, si la **ciudadanía** tiene su punto inicial de desarrollo a partir de lo individual, teniendo como **referencia** y escenario de prueba el **colectivo social** donde se expresa esa individualidad, el único camino para su desarrollo lo constituye la **participación** y el **diálogo** para establecer el **nuevo discurso consensuado**.

Por ello, cuando hablamos de **democracia estructural** nos estamos refiriendo al proceso en el cual las **ideas democráticas** que modelan a un régimen, a un sistema, **se expresan en lo cotidiano** a través de la **relación individuos-colectivos e individuos-instituciones** y superan la simple definición formal de las Cartas Magnas u otros instrumentos jurídicos. Es decir, el momento de la **concreción de la ciudadanía plena**, sólo es posible evaluarla en escenarios de **participación directa**.

## **La Participación**

La **participación** no es un concepto único, estable e impermeable a lo político, sino por el contrario **es un referente ciudadano y organizacional profundamente político y cambiante**.

La perspectiva de este trabajo, se fundamenta en la definición de la **participación** como el **proceso de involucramiento** de los ciudadanos en todas las fases y momentos de las decisiones públicas, desde la **formulación y selección** de opciones, pasando por la **planificación y ejecución**, hasta la **evaluación y realimentación** continua de las mismas. Esto implica un **ponernos de acuerdo** sobre las cosas que nos gustan de la realidad y las que desearíamos cambiar, para pasar posteriormente, a la construcción del **futurable** (visión) de forma compartida a partir del cual se establezcan **perfiles institucionales** (misión), **metas y tareas**, donde encaje la **participación integral, transversalmente concebida**.

Eso implica, desde la perspectiva ciudadana, que el primer reto se refiere a la **superación** de la **simple vinculación** de la **participación a lo electoral**; esfuerzo que debe encontrar correspondencia, respecto a las iniciativas populares o comunitarias, con la **disposición desde lo gubernamental para permitir y contribuir en la construcción de escenarios de democracia participativa y directa**.

### **Concepción de la realidad y participación**

La **realidad** vista como el mundo donde nos movemos, donde se expresa nuestra **cotidianidad**, la cual **es posible modificarla** de manera continua **con la acción de diversos actores sociales**, constituye el soporte de la vinculación **realidad-participación** que asumimos. Esto implica un reconocimiento subyacente y explícito en torno a la posibilidad de **articular esfuerzos individuales** en una **sinergia** que se exprese a través de **mecanismos colectivos de participación y organización** para la **acción transformadora**.

**Mecanismos** que se deben **construir** procurando **satisfacer** las **múltiples exigencias ciudadanas** de **participación** en todos los asuntos que le conciernen a los individuos, de tal manera que la **realidad progresivamente se convierta** en la expresión del **consenso discursivo**. Esto implica la construcción compartida de una **hermeneútica realidad-discurso-acción-consenso social**, a partir de múltiples estrategias, dentro de las cuales las **metodologías participativas** constituyen un mecanismo muy útil para el **aprendizaje social compartido**.

## **Las Metodologías Participativas y la participación directa**

El marco jurídico de la **Constitución de 1961** y la práctica reciente de las organizaciones sociales (entre ellas las educativas) contenían **mecanismos asamblearios**, pero limitados a la legitimación de la representación y no referidas a la democracia participativa, ni a la democracia directa, lo cual se puede apreciar con mayor claridad en el **cuadro N° 1**. La elección para delegación de representación, la votación para legitimar decisiones de otros y la dicotomía aprobación/reprobación en la rendición de cuentas en asambleas (afiliados, padres y representantes, por ejemplo), partían de una relación de jerarquías (jefes/subordinados), donde el "**diálogo unidireccional**" o "**precondicionado**" se limitaba a **aceptar o negar** entre **opciones decididas por terceros**, comportando en muchos casos, la segunda alternativa un camino de riesgo para los individuos.

El **diálogo**, la **interactividad comunicacional**, la conversación horizontal, el intercambio de saberes, constituían los grandes **ausentes en esta concepción asamblearia**. Los **presupuestos teóricos** sobre los cuales se fundamenta **esta concepción**, tienen como punto de partida que **los "Jefes"** (léase Gerentes, Supervisores, Altos funcionarios, Directores) son los que "**mas saben**" y los **subordinados** son unos "**eunucos políticos**<sup>15</sup>" que **sólo tienen capacidad para pronunciarse afirmativa o negativamente**, en torno a una determinada propuesta, cuyo único ideador, redactor, corrector era(n) el(los) Jefe(s) o su(s) representante(s).

De hecho -como ejemplo- durante los últimos años fue creciente la **demanda de derechos de palabra** en las asambleas del magisterio, pues los educadores comenzaron a darse cuenta que **no bastaba con levantar la mano** (para continuar o cesar en un

---

<sup>15</sup> Expresión acuñada por el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, para cuestionar el aparente distanciamiento del educador respecto a los asuntos políticos, es decir a lo público.

conflicto, para aprobar o reprobado una cuota, etc), sino que **los maestros teníamos capacidad y calificación para presentar y sostener formulas y caminos que los "jefes sindicales" no indicaban** (ese es el momento del cisma de la legitimidad/pertinencia). La **incapacidad** de la "*dirigencia sindical*" -continuando con el mismo ejemplo- para **reabrir el dialogo directo originó**, entre otros fenómenos, el denominado movimiento **magisterial de base**, empeñado en **democratizar la participación**, es decir en restaurar mecanismos para la elaboración del **consenso discursivo**<sup>16</sup> como expresión de la **acción real**.

Otro ejemplo lo constituye lo que generalmente ocurría para la determinación de los montos de las **cuotas de "colaboración"** de los padres y representantes por año escolar, las cuales dejaron de ser eso (colaboraciones) para convertirse en cuotas de inscripción. Los padres y representantes -eso sí en "**asambleas**"- muchas veces eran **conculcados para votar (¿elegir?)** entre varios montos presentados por personal directivo del plantel. El representante solo podía sugerir en torno a esos montos. Se llegó al extremo, para citar un caso, en el cual un plantel recaudó varias decenas de millones por concepto de "*colaboración*".

En este mismo marco organizacional, los **informes de cuentas**, presentados en "*asamblea*" constituían una lectura larga, engorrosa de conceptos y montos en cuyo seguimiento hasta el más "despierto" se extraviaba, mediante los cuales se justificaba el finiquito de la colaboración del año anterior y el monto de la nueva cuota. Es decir, la **preeminencia del utilitarismo de la participación**.

Aunque seguramente esa no fue la intención del Constituyente del '61, el sistema político hizo suya esa práctica en

---

<sup>16</sup> En este caso la búsqueda del consenso discursivo se remite a los aspectos de interés popular y no se limitan a los fines instrumentales de las reformas desde el poder establecido, aunque tengan aspectos complementarios.

todos los actos de participación ciudadana. Retomando el ejemplo, es necesario señalar que esto originó un progresivo alejamiento de los padres y representantes de los escenarios educativos, cuya inasistencia se hacía aparecer **-incorrectamente** a nuestro juicio- en muchos casos como **apatía**, ampliando el círculo perverso de la **crisis de legitimidad** de la acción escolar.

Dinámicas como éstas, sin pretender caer en el simplismo determinista, demostraron, **no que las asambleas fueran inapropiadas, sino que su manejo debía ser redimensionado.** Planteamiento que surge, por cierto de la resistencia popular y no precisamente de la acción gubernamental, pero que es asumida por ésta última instancia.

La novedosa **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999/2000)**, **amplia y precisa el concepto de participación, los mecanismos de expresión y su poder ante el Estado**, evidentemente procurando evitar la rápida pérdida de la "nueva" legitimidad en construcción. En consecuencia, la **reforma educativa** a la luz de la nueva Carta Magna, revitaliza y relanza las **metodologías participativas**, centrando el **esfuerzo en sus procesos**, buscando la **superación** de la participación como **formalidad institucionalizada.**

Por supuesto que para las **jerarquías** acostumbradas y apoltronadas en los "**viejos mecanismos**" de participación, éste **redimensionamiento** en muchos casos les resulta odioso e impertinente, por lo cual se le vincula a una **supuesta institucionalización de la anarquía.** Claro está que las **metodologías participativas** procuran **romper con la entropía institucional** y por ende generan **el despertar de los resortes de motivación participativa** de las comunidades, lo cual en cierta medida **implica una pérdida del poder omnipotente** de las jerarquías directivas, aunque su verdadera búsqueda se remita a la revaloración de la sabiduría de las mayorías.

Difícilmente un grupo de directivos o docentes puede estar más **preocupados por la calidad, pertinencia y orientación** de la educación que la suma de voluntades, saberes y pareceres de los distintos autores del hecho social educación. Esto implica **colocar en primer plano lo pedagógico, no desestructurado sino integrado** a los requerimientos de infraestructura, equipos, materiales, actualización y mejoramiento profesional de los docentes, entre otros aspectos. Esa **búsqueda del consenso** para la acción es el mayor **reto** que se plantean las **metodologías participativas**, pero también suele ser el mayor riesgo para estilos de pensamiento autoritarios.

### **Enfoques respecto a las metodologías participativas**

Con frecuencia encontramos que los maestros señalan que parecieran existir dos enfoques o **dos usos de las metodologías participativas**. Uno, que procura su uso para vincular a los padres y representantes a la escuela, y el otro que orienta su utilización en el **vínculo de la escuela con la comunidad y a ésta última con la acción escolar** en una espiral continua.

La respuesta es sencilla y ya ha sido anunciada. Estas **diferencias son de voluntad política o su negación** y se expresan en lo **conceptual, en la orientación política** respecto al poder establecido, en áreas **procedimentales** y fundamentalmente en la **prospectiva social, en la futura, en el imaginario de país que queremos**.

De hecho, en esos dos modos de concebir a las **metodologías participativas**, encontramos correspondencia respecto a las formas de comprender los procesos particulares y sus vínculos con las generalidades, que en el caso de la **reforma educativa**, se expresan en una concepción que pretende hacer ver los cambios en educación como asistémicos, sin vínculos con la reforma general del Estado y, la otra que los entiende en plena complementariedad, es decir vinculando los procesos generales con

los particulares e integrados holísticamente. Por supuesto que esto se fundamenta en una episteme **gatopardista**<sup>17</sup> o **transformacional** según sea el caso. Por una parte, formalmente se presenta como apolítica aunque en sí misma es una opción política y, por la otra se asume abiertamente a favor del cambio y en la perspectiva de los explotados, los oprimidos y los marginados sociales.

Recordemos, que **formalmente** los planteamientos del **Compromiso Educativo Nacional (ANE)** y del **Proyecto Educativo Nacional (CE**<sup>18</sup>**)**, **son lo mismo**, como procesos de reforma educativa, pero que **estratégicamente son altamente diferenciados**. El componente ideológico y la prospectiva política de ambos tiene dos orientaciones distintas, perceptibles con mayor nitidez en el análisis del discurso de sus dos promotores más destacados Leonardo Carvajal<sup>19</sup> y Carlos Lanz Rodríguez<sup>20</sup>, respectivamente. Aunque este trabajo solo pretende enunciarlo, la perspectiva ideológica del Dr. Carvajal se ubica más en la **cultura escolar neoliberal**, mientras que la del Prof. Lanz en la **transformacional-dialéctica**.

En consecuencia, para el **Dr. Carvajal**<sup>21</sup> **las metodologías participativas están circunscritas al espacio y los actores escolares**, mientras que para el **Prof. Lanz y el PEN la escuela pasa a ser el centro del que hacer comunitario, es decir en un centro de irradiación del cambio, de impulso de la nueva cultura política**.

---

<sup>17</sup> Gatopardismo: hablar de cambios e impulsarlos para que nada cambie en la relación de poderes.

<sup>18</sup> CE: Constituyente Educativa

<sup>19</sup> Coordinó el trabajo de la Asamblea Nacional de Educación.

<sup>20</sup> Coordinador de la Constituyente Educativa, proyecto bandera del Ministerio de Educación a partir de 1999.

<sup>21</sup> Como lo ha expresado públicamente en los medios de comunicación nacional, especialmente la televisión (Diciembre de 2000).

## **Participación en los espacios escolares**

En consecuencia, es válido preguntarse en torno a si **¿La escuela es tan sólo el espacio donde se educan los futuros ciudadanos?**. A nuestro juicio, una respuesta afirmativa al respecto, evidenciaría una **episteme asistémica**, con la cual evidentemente hemos deslindado en las líneas anteriores.

**La escuela**, desde nuestra opción, es un **espacio comunitario** en el cual **interactúan** diversos actores sociales, donde convergen y se expresan diversos **saberes formales** (contenidos y protocolos) y **no formales** (costumbres, imaginarios), los cuales **inciden** en el **desarrollo del currículum escolar** y el **logro de los aprendizajes**. Por ello, es indiscutible la necesidad de **articulación de la escuela respecto a su entorno**, como centro del que hacer comunitario, entre otros, a partir del modelo participativo de **redes**, que Carlos Lanz desarrolla en el trabajo incluido en este libro.

## **Organización Escolar y cultura**

La escuela es por lo tanto un **espacio organizacional** que refleja una **cultura**. Cultura que se expresa en general, en las **relaciones entre los individuos** que en ella hacen vida social, la forma de acceder y compartir los conocimientos, la distribución de responsabilidades, la forma de tomar las decisiones, los mecanismos de legitimación de los poderes, entre otros aspectos.

La cultura tampoco es un **concepto** petrificado, sino **interactivo**. Es decir en **constante movilidad**. De hecho, respecto al punto de interés de este trabajo, la **cultura participativa** ha tenido varios momentos, que a efectos estrictamente pedagógicos hemos decidido agrupar en cinco, desarrollados en el cuadro N° 1. Estos son la **(a)**participación desde el referente autoritario, **(b)**participación desde el referente democrático del Estado moderno, **(c)**participación desde el referente de la crisis estructural, **(d)**participación desde el referente reformista deontológico, y **(e)**participación desde el referente en la futura de la democracia participativa y/o directa.

Cuadro N° 1: la participación desde diversos referentes

Referente	¿Cómo se decide?	¿Quién decide?	Ejemplo de rutinas escolares
Autoritario	<b>Mediante órdenes jerárquicas.</b> La legitimación se produce por vía de los expertos, la intelectualidad "con estatus" para ello. La mayoría de actores escolares no tienen capacidad ni calificación para decidir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El Presidente respecto al Ministro.</li> <li>▪ El Ministro respecto al Director de Zona.</li> <li>▪ El Director de Zona respecto a la plantilla de supervisores.</li> <li>▪ El Supervisor respecto al director.</li> <li>▪ El director frente al maestro.</li> <li>▪ El maestro frente al representante y el alumno.</li> <li>▪ El representante frente al niño, niña o adolescente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aquel que acata irreflexivamente órdenes es considerado un buen maestro.</li> </ul>
Democrático Representativo	<b>Presentando propuestas</b> bajo la figura de formulas de opciones para que se seleccione una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La autoridad decide cuales son las propuestas que se pueden discutir.</li> <li>▪ Las propuestas son presentadas a los maestros y/o representantes para que la legitimen votando por una de ellas.</li> <li>▪ Se selecciona la propuesta que obtenga la mayoría de votos.</li> <li>▪ Le corresponde al Jefe (s), decidir como y quien implementa las decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El Maestro escoge entre opciones presentadas por las jerarquías.</li> </ul>
Crisis estructural.	<b>Decisiones caóticas</b> donde se cuestiona la autoridad del Director y la legitimidad de su actuaciones sin que se construya horizonte de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La autoridad ordena.</li> <li>▪ El grupo contra-ordena.</li> <li>▪ La autoridad se apoya en otras jerarquías superiores para que le apoyen en su decisión.</li> <li>▪ Se amplía el conflicto o se produce un camuflaje del conflicto mediante la aceptación. En ocasiones se le da la razón a la mayoría.</li> <li>▪ El grupo o el directivo según sea el caso, colocan trabas y las decisiones no se puedan ejecutar.</li> <li>▪ Cada quien termina haciendo lo que quiere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rutina del expediente administrativo.</li> </ul>
Acción reformadora	Se produce <b>reconfiguración de la autoridad</b> a partir de los distintos actores escolares y se revisan la pertinencia y calidad de las jerarquías.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se buscan referentes no autoritarios de conducción.</li> <li>▪ Se plantea y toman las medidas para un mayor involucramiento de la comunidad en la conducción y acción escolar (Proyectos Pedagógicos Comunitarios, Proyectos Pedagógicos de Plantel).</li> <li>▪ Se impulsa la dirección colegiada (alumnos, representantes, docentes) del currículo.</li> <li>▪ Se busca compartir y construir conocimiento en colectivos pedagógicos por escuela.</li> <li>▪ Se produce sensibilización sobre la necesidad de cambios (Constituyente Educativa) y se busca un consenso discursivo (Idem).</li> <li>▪ Se buscan mecanismos para sustituir las jerarquías que se niegan a cambiar.</li> <li>▪ Se promueve autoridad por calificación y consenso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las jerarquías directivas reaccionan contra los <i>agentes del cambio</i>, pues se sienten desplazados.</li> </ul>
Participación Integral en la prospectiva	Colectivización de la toma de decisiones ( <b>Horizontalidad en la discusión</b> ), y democratización de la gerencia de la organización ( <b>Pirámide invertida - control colectivo de gestión</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La Asamblea como escenario predilecto.</li> <li>▪ Agenda conocida y aceptada por todos.</li> <li>▪ Diagnóstico interactivo.</li> <li>▪ Presentación de propuestas de manera compartida en igualdad de condiciones.</li> <li>▪ Selección de soluciones (propuestas), diseño de estrategias, ejecución, evaluación y realimentación compartida.</li> <li>▪ Sinergia del colectivo con las jerarquías y organización democratizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procura recuperar la eficacia y legitimidad de la acción escolar</li> </ul>

De acuerdo a la cultura de la cual se forme parte, se tendrá una posición de entrada respecto a la reforma educativa vista en la perspectiva sistémica o fragmentada. De allí la importancia de discutir y enriquecer el anterior cuadro.

### **Límites y horizontes del reformismo educativo**

Antes de concluir, es necesario precisar que la **articulación y consolidación de los cambios** en el **corto (0-3 años)**, **mediano (4-9 años)** y **largo plazo (10-15 años)** dependerá en gran medida de la evolución y dinámica de realidades políticas derivadas de los flujos y reflujos del llamado "*impulso revolucionario*", tanto en el plano paradigmático como organizacional.

La **única garantía de su permanencia en el tiempo** lo constituye precisamente la posibilidad de construir una **nueva cultura política** de la participación para el diálogo y **la construcción de discursos socialmente consensuados**, pero **no sólo para los cambios que instrumentalmente requieren los instalados en el poder, sino** en el "**otro consenso discursivo**", el de los simples, la mayoría, que implica una **profundización contestaria, rebelde, popular, y liberadora de las esperanzas populares**.

Esa dinámica se expresa cada vez con más fuerza en la educación, desde la escuela más cercana al despacho del Ministro de Educación, hasta la escuela rural y de frontera más alejada, allá por las comunidades de "*El Tabor*, la *Rochela* o *Palma de Oso* en Delicias" o "*La Secreta*" y "*Justo Pastor Pérez*". en San Vicente de la Revancha", para citar sólo algunos casos del Estado Táchira.

### **Participación, educación y ruralidad**

De la crisis educativa no escapa la educación del medio rural y la región fronteriza. Sin embargo, es necesario puntualizar que en este sector sus expresiones son más tenues.

De hecho, el maestro rural continua evidenciando una mística especial al tener que laborar en alejados rincones de la geografía patria, viviendo muchas veces en esas comunidades campesinas, convirtiéndose en vaso comunicante entre el campesino y el medio urbano, haciendo de enfermero o alfabetizador según la circunstancia, buscando no sólo el cupo en un plantel de la localidad más cercana para que se concrete la prosecución escolar una vez terminada la escolaridad básica, sino también contribuyendo a buscar el hospedaje y el lugar de expendio de comida más económica. Todo ello, sin contar las numerosas oportunidades en las cuales su casa se convierte en el lugar de referencia y encuentro, para quienes por diversas razones, deben trasladarse a la ciudad donde no tienen parientes.

Esa mística se ha evidenciado a lo largo del desarrollo del Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural. Sin embargo, en una estrategia integral de desarrollo local sustentable mediante el mecanismo de redes, la escuela rural está llamada a repensar sus espacios y la relación con las comunidades de entorno a fin de garantizar que su acción se constituya en elemento clave para la construcción y desarrollo de esa nueva cultura política centrada en la participación, en cuyo logro los círculos de estudio, los PPP<sup>22</sup>, PPC<sup>23</sup>, PPA<sup>24</sup>, PPG<sup>25</sup> y las restantes metodologías participativas constituyen un camino claro.

---

<sup>22</sup> PPP: Proyecto Pedagógico de Plantel.

<sup>23</sup> PPC: proyecto Pedagógico Comunitario.

<sup>24</sup> PPA: Proyecto Pedagógico de Aula.

<sup>25</sup> PPG: Proyecto Pedagógico de Grado

# Cambios y Educación Básica en Venezuela

*Luis Bonilla-Molina*<sup>(\*)</sup>.

*"Cuando mi negra se desnuda queda completamente desnuda. No como las blancas que aunque se desnuden siempre tienen algo que las cubre, aunque sea un concepto"*

*(Jaime Jaramillo Escobar/  
Poemas de tierra caliente, 1985).*

## **El maestro y sus incertidumbres**

En la línea de investigación<sup>26</sup>, así como en los procesos de formación docente<sup>27</sup> y los diversos talleres sobre la reforma educativa para docentes en servicio<sup>28</sup> en los cuales participamos, hemos registrado numerosas interrogantes que evidencian las incertidumbres por las cuales atraviesan los maestros ante el proceso de reforma educativa. Preguntas derivadas de los vacíos conceptuales, metodológicos y procedimentales, propios de una epísteme que se centra en los conocimientos fragmentados, descuidando el holismo del aprendizaje y los saberes previos del magisterio nacional, especialmente su corriente histórica por el cambio.

En esta parte, trataremos de dar respuestas a algunas de estas interrogantes, que en realidad dan cuenta del estado de los saberes alcanzados en la línea, por ende sujetos a cambio y evolución en la prospectiva. Eso sí, saberes que emergen desde la propia militancia

---

<sup>(\*)</sup> Docente-Investigador. Profesor de educación básica y superior. Coordinador de la línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque comparativo. Presidente (2000-2001) de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC).

<sup>26</sup> Sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque comparativo

<sup>27</sup> Desde las diversas cátedras que desarrollo en la UPEL-IPRGR.

<sup>28</sup> En el distrito escolar N° 2 de la Zona Educativa Táchira.

en la pedagogía integral, fundamentada en la acción-reflexión-teoría-acción-reflexión.

## **Intelectuales, Crisis del Estado y Sistemas de Gobernabilidad**

En otros escritos hemos trabajado con especial detenimiento la crisis del Estado<sup>29</sup>, su vinculación con la(s) reforma(s) educativa(s) y su relación con la participación transversalmente concebida<sup>30</sup>. En esta oportunidad nos centraremos sobre otros aspectos complementarios: la intelectualidad, los sistemas de gobernabilidad, las variantes en el discurso reformista y el desarrollo organizacional dentro de la prospectiva de cambios. Recorrido que consideramos necesario iniciar desde la fundación de los Estados-Nación en el ideario moderno.

### **Burocracia y operabilidad**

La creación de los **Estados-nación** como resultado del **proceso modernizador**, obliga a crear un **ejército de funcionarios** que cumplan las funciones propias de la **institucionalización de poderes**. Surge una nueva élite desde lo gubernamental, **encargada de los asuntos públicos** del nuevo Estado, a la cual **se le exige** cada vez una **mayor especialización y manejo limitado** a partes definidas y delimitadas de los **procesos de gobierno social**. El **manejo fragmentado de las funciones**, ensamblado en una **gran maquinaria** en la cual encajan cada una de estas partes es lo que denominamos **burocracia**.

---

<sup>29</sup> Ver a Bonilla-Molina, Luis. (1999). *Reforma, Descentralización, Enfoque Gerencial y Calidad de la Educación en el contexto de la modernización del Estado*. DPLDA N° 1. Ediciones de la Línea de Investigación sobre Gerencia y Calidad de la Educación bajo el enfoque comparativo.

<sup>30</sup> Bonilla-Molina, L.(2001).*Educación, Ruralidad y Cambios*. Ediciones conjuntas de la SVEC, UPEL, MECD y Zona Educativa Táchira. Venezuela.

Se le asigna a los "*especialistas*" -aquellos que logran un manejo adelantado de un oficio o más acabado de una disciplina- **la formación de la burocracia** que posteriormente adquiriría un papel más destacado en la estructura social. Los **intelectuales** logran ocupar el **espacio de la construcción** de un **discurso** que debe manejar la **burocracia** para el **consenso social**, requisito fundamental para la **gobernabilidad**.

La **democracia representativa**, como sistema de gobierno social, crea **nuevas formas de burocracia**, no insertadas formalmente en el gobierno, pero que garantizan su permanencia y el mantenimiento de los **sistemas de gobernabilidad**. Entre ellos, los **partidos políticos** y las **nomenclaturas partidarias**, los **analistas** y los **comunicadores sociales**, los **iniciados en los códigos** y las **leyes**, los **asesores de imagen** y los **críticos**, para sólo citar algunas expresiones.. El **rasgo distintivo de la neoburocracia** consiste en su **adaptación al engranaje de gobernabilidad** y su **dependencia** -de una forma u otra- **económica del aparato del estado**.

La **burocracia** y las autodenominadas **instancias de representatividad** del sistema político dominante en la sociedad occidental de  *finales del siglo XX*, en el marco de un *reordenamiento global de los sistemas de gobernabilidad*, logran captar, pero **no son capaces de corregir** los crecientes problemas de **eficacia y legitimidad** en su gestión, exigidos por las inmensas mayorías de **ciudadanos** de los Estados-Nación.

Cuando surgen **crisis en los sistemas de gobernabilidad**, que **no** pueden ser **superados** por la **burocracia**, **ni explicados** por los **especialistas**, **se recurre** a los intelectuales, que emergen como **expertos**. Por ello, a finales de los setenta, pero con mayor nitidez a partir de los ochenta desde diferentes instancias (supranacionales como el ILPES, CEPAL, ONU, BM, FMI y Nacionales como la

COPRE<sup>31</sup>), se le **exige** a los **intelectuales** trabajar en el **restablecimiento del consenso discursivo**, dada su importancia para la **governabilidad**.

### **Intelectuales, "expertos" y sistemas de gobernabilidad**

Ser **intelectual**, fue una opción a la cual se accedió por mucho tiempo, como privilegio social. La intelectualidad se asoció a **dominio de conocimiento**. Inicialmente vinculando su utilidad por la **apropiación de una(s) disciplina(s)** -para impulsar el desarrollo científico-tecnológico- posteriormente, se consideró al conocimiento sobre la **dinámica societal**, como un elemento sustantivo y atributo indispensable de su **estátus intelectual**.

En la medida que el **uso de la fuerza** para garantizar los **sistemas de gobierno** se **restringió**, se redimensiona el **conocimiento** como una fuente de **poder alternativo** y fundamental en las nuevas **relaciones de poder**. Se aspira y procura una especialización de los intelectuales en áreas vinculadas a las **dinámicas gubernamentales**, las **crisis** y la **resolución de conflictos**.

Para ello, inicialmente se concibe al **intelectual** como un ser **separado del vulgo**, del ciudadano común, **ante el cual se apela y da protagonismo** no sólo para conocer más en detalle una dinámica, sino también para **legitimar decisiones, cambios de rumbos o giros** de los sistemas de gobernabilidad.

El **intelectual** pasa a ser **parte del rompecabezas** de la **governabilidad**. Evidencia de ello lo encontramos en la famosa "*Comisión Uslar*", "*los Notables*", la concepción intelectual de la COPRE, el *Consejo Nacional de Educación*, los *investigadores educativos como académicos*, los *asesores de los Ministros*, entre otros.

---

<sup>31</sup> COPRE: Comisión Para la Reforma del Estado.

Sin embargo, cuando se comienza a cuestionar la acción del **Estado (crisis)**, pocos entendieron que las **críticas incluían** el papel de la **intelectualidad** como **soporte** del *orden establecido*. Este sector había formulado y legitimado **propuestas** cuyos efectos resultaron **insuficientes** o poco **pertinentes** a las necesidades ciudadanas (**calidad**), además de haberse constituido en un *gheto* elitescos, cuya **legitimidad** estaba en la esencia de lo cuestionado.

Esto implicaba la exigencia de revisión del **rol** de los **intelectuales**. Revisión que pareciera orientada, a la búsqueda de parámetros para su movilidad. Es decir, del **centro medular de acción** del **intelectual como experto cupular** se busca un nuevo eje donde las carencias sean asumidas (en la dimensión de reflexión-análisis-estudio-acción reflexiva) por el **ciudadano-intelectual en permanente contacto con la realidad** (capaz de hacer lecturas **pertinentes**, es decir **eficaces**) e insertado entre sus iguales (en busca de recobrar la **legitimidad** de su accionar).

En **educación** esto es un proceso complementario, de arriba hacia abajo y desde la base social hacia las jerarquías, que en éste último caso tienen su expresión en el surgimiento y diseminación de experiencias como el Movimiento Pedagógico, los Encuentros de Educadores, las cooperativas editoriales, TEBAS, INVEDECOR, para solo mencionar algunas ejemplos. La **opinión calificada** deja de ser asunto de "**expertos**" para convertirse en un producto de los **auténticos autores/actores** del hecho educativo. Se explora la posibilidad de **reconfiguración** del papel y ubicación del **intelectual**, crítica que lleva implícita un **cuestionamiento** al **conocimiento petrificado** (alejado de la realidad) y una reivindicación de los **saberes**.

### **Del "*pensador*" de la calle al "*intelectual orgánico*"**

Un modo de concebir la **realidad**, en la cual el **conocimiento** contiene un **poder estratificador**, que coloca al **intelectual por encima del vulgo**, no se supera con simples

enunciados. **Exige un quiebre** de esa noción de realidad y sobre la **concepción del intelectual** respecto a ella.

Aspecto que resulta especialmente **difícil**, habidas cuentas que gran parte de la **intelectualidad** forma parte de las **relaciones de producción**, no sólo del conocimiento, sino incluso de bienes y servicios. Por otra parte, los **protocolos, rituales y rutinas** para el **reconocimiento "oficial"** del intelectual pasan por la posesión de un **título académico**, el **abolengo de clase** (padrinazgo, publicaciones elitescas, asimilación a los sectores del poder) y un **discurso rebuscado**, alejado del estilo de interés del ciudadano común. En consecuencia encontramos **espacios compartidos** y un cierto **paralelismo** entre el **intelectual** y el **académico**, aunque estén diferenciados en la **estructura de poder-conocimiento**.

El **pensador** con "*aires intelectuales*", que carecía de uno de los dos componentes anteriormente mencionados (título, publicaciones y/o adscripción a los círculos de poder), era **considerado** como un **foco de conflictividad** permanente -pues estaba fuera de los círculos de poder- o una anomalía **sin mayores incidencias en las políticas públicas**, ya que **no comprendía** como el conocimiento debía servir para "*civilizar*" al vulgo, para "*enseñarlo*" a vivir en sociedad, es decir para **garantizar el orden establecido**.

Cuando en **escenarios sociales** concretos, el **ruido** en torno a determinados asuntos de la **governabilidad** se transformaban en **crisis puntuales**, y de estos procesos formaban parte "*pensadores de la calle*" -a los que se les comenzó a denominar con el eufemismo de "*individualidades progresistas*"- se diseñaban **estrategias** para **minimizar, neutralizar o eliminar** su **influencia**. Se consideraba que **aislados** estos "*elementos*", el **problema** era **manejable** en términos de **continuidad de los sistemas de gobernabilidad**.

Pero, la categorización de los *pensadores de la calle* como "*populares*", "*sectores de avanzada*" u otros **eufemismos** devela el **inicio, desde el poder**, de un **proceso de asimilación** (inclusión) de estos sectores a las **lógicas de poder y gobernabilidad**, que en este trabajo hemos denominado **coaptación**.

### **La coaptación y la asimilación de los pensadores de la calle**

La vieja "*conseja*"<sup>32</sup> señalaba que cuando surgen **conflictos** estos se debían a **aspiraciones de liderazgo** o de **inclusión en los círculos** de elaboración del **consenso discursivo**. Ello se encuentra, entre otros, en la **teoría del foco** y sus naturales respuestas de **tratamiento al "centro del conflicto"**, sin romper la **ficción democrática**. **Aspiraciones** que debían ser medianamente satisfechas para frenar el **devenir cismático**. Citaremos dos ejemplos.

**Primero.** A los **críticos de las relaciones de poder** existentes se les consideraba individuos huérfanos de una tribuna y un auditorio; elementos que podían facilitársele en ambientes que no incidieran con el *status quo* ó a partir de los cuales se les incorporara a los **sistemas de gobernabilidad**. En consecuencia, las universidades -para sólo citar una institución- fueron absorbiendo progresivamente a los "*conflictivos estudiados*"<sup>33</sup>, limitando su radio de acción a la academia.

**Segundo.** En la **micropolítica de la escuela**, la expresión-síntesis de la acción, en la cual se señalaba que "*se asciende a los conflictivos*". Y es, que allí donde la **partidocracia** resultaba **limitada** para el **control del sistema de gobernabilidad escuela**, se iniciaba la asimilación de los elementos de liderazgo del "*foco de inestabilidad*", para garantizar el retorno a la normalidad. En consecuencia, ese fue el **mecanismo utilizado** en muchos casos

---

<sup>32</sup> En el caso de Venezuela atribuida en muchos casos a la forma como el Benemérito Juan Vicente Gómez construyó el Estado Nacional unificado.

<sup>33</sup> Otro sinónimo de progresista.

para **acceder** a las **jerarquías directivas**, de **supervisión** y de **gobierno** de los **micro sistemas de gobernabilidad** plantel/escuela y que sirvió como ensayo(s) para probar la efectividad de la asimilación de los "pensadores de la calle".

Sin embargo, ello solo **apaciguaba temporalmente las crisis**, las cuales **reaparecían** o **emergían** tiempo después con renovada fuerza y **exigencias** expresadas por **mayores cantidades de individuos**, en cuyo caso resultaban **insuficientes** los **mecanismos de solución** utilizados con anterioridad.

En ese contexto a los "**pensadores de la calle**" -los intelectuales no reconocidos por el orden establecido debido a que no poseían los componentes para ello (titularidad, publicaciones elitescas y abolengo juntos)- se les comenzó a facilitar escenarios y auditorium para sus discursos. Se comienzan a concretar las posibilidades de construcción de un **nuevo consenso discursivo**. El discurso derivado del nuevo consenso aparece con propuestas para solucionar la crisis de calidad<sup>34</sup> (eficacia) y son reconocidas por diversos sectores y actores (legitimidad<sup>35</sup>). Su influencia fue creciente, derivada fundamentalmente de su **contacto permanente con la realidad y sus autores**, que les permitía sintetizar-formular propuestas para que las políticas sirvieran para lo que decían servir (**calidad**) y contaran con la aprobación de los diversos sectores (**legitimidad**). Se crea un **intersticio**, como *espacio social aceptado en construcción*, del cual forman parte los "*pensadores de la calle*" institucionalizados, pero aún sin el *status de intelectuales*.

Muchos de estos **nuevos agentes del cambio**, ubicados en la **perspectiva gramsciana** de los "**intelectuales orgánicos**", no

---

<sup>34</sup> Conforme a lo planteado por el Laboratorio de Calidad de la Educación de la UNESCO, la calidad se refiere a que las instituciones sirvan para lo que dicen servir.

<sup>35</sup> De acuerdo entre otros a ILPES, COPRE y Bonilla-Molina, Luis: La legitimidad se refiere a disminuir la distancia entre dirigentes y dirigidos, así como a que la representatividad sea ejercida por miembros de comunidades reales.

poseían o se negaban a aceptar los rasgos distintivos de la **intelectualidad clásica**, lo cual plantea niveles manejables de **ruido y conflictividad** en las "*élites*" derivada de una *epísteme de la realidad* ya abordada. Sin embargo, la urgencia de retornar a niveles aceptables en los **sistemas de gobernabilidad** (macro y micro), obliga al inicio de un proceso en el cual se **re-piensen** los rituales, protocolos y rutinas para la **redefinición de la intelectualidad**.

Este **re-pensar** y el establecimiento de **nuevos canales y mecanismos** para la **acción en lo gubernamental** de los *intelectuales de la calle* (los *intelectuales orgánicos*) es lo que denominamos **coaptación**. Pero la **coaptación** lleva implícito el "*riesgo*" de apertura a los caminos para **cambios estructurales**, que en muchos casos resultan **inaceptables desde el orden establecido**. Contradicción que aspiran **superar** en la **acción concreta**<sup>36</sup>.

La **coaptación** como **política gubernamental** exige, su **generalización** en los distintos **sistemas de gobernabilidad**, lo cual conlleva a redefiniciones de los actores-autores inmersos en las relaciones de poder. Además implica un **desplazamiento del rol protagónico** que venían ocupando los **intelectuales expertos**, en la definición de políticas de Estado. Esto **genera** un nivel de **oposición y ruido** proveniente de ese sector, como lo evidencia en lo nacional la actitud de intelectuales que en el pasado reciente **ocuparon posiciones** claves en **instancias** en las cuales les correspondía la **definición de políticas educativas**, tales como el Consejo Nacional de Educación<sup>37</sup>.

El **cambio** concreto de estas **relaciones de poder**, más allá de los límites instrumentales, es un camino abierto, pero **no un resultado inminente de la coaptación**. Esto se debe, a que una vez **recuperada** la **eficacia y legitimidad** del Estado, los **sistemas**

---

<sup>36</sup> En ese caso desde el poder establecido.

<sup>37</sup> Por ejemplo el Dr. Leonardo Carvajal, ahora desde la ONG: Asamblea Nacional.

**de gobernabilidad** tienden a **estabilizarse** y los **cambios se hacen menos posibles**.

Desde la **perspectiva de los instalados en el poder**, los **coaptados** tienen el **deber** de explorar, buscar, construir caminos de amplia participación en procura de contribuir desde la realidad concreta a la **solución de la crisis de legitimidad y eficacia del Estado**. Por otra parte, desde una **perspectiva contrahegemónica**, la coaptación tiene el reto de abrir espacios para la **participación horizontal**, para la quiebra del **pensamiento único**, para el emerger de una nueva **cultura ecológica** y los **cambios estructurales** que conlleven a una redefinición de las relaciones de producción, incluidas las propias de los circuitos del conocimiento, procurando que su pertinencia derive de una inequívoca fundamentación en los **saberes populares**.

### **La corriente histórica por el cambio y su inserción en las acciones gubernamentales**

En un proceso dialéctico como el que actualmente caracteriza a la sociedad nacional, una gran parte de la **corriente histórica por el cambio educativo y social en Venezuela**, a pesar de haber permanecido a través del tiempo fuera de los esquemas gubernamentales -más bien enfrentando a los gobiernos- decide contribuir al proceso de la revolución democrática Bolivariana<sup>38</sup>, en la clara perspectiva de coadyuvar a un proceso transformacional ecológico.

Esto no tiene porqué implicar una **coaptación** acrítica o instrumental, aunque ésta es una posibilidad siempre e inevitablemente abierta en experiencias similares, cuyas derivaciones globales abordamos en un trabajo separado, de carácter más político<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Así denominada por el Presidente Chávez y el Polo Patriótico.

<sup>39</sup> Bonilla-Molina, Luis.(1999). **El entrismo político**. Edición mimeografiada, publicada parcialmente en PLUM!, Semanario La Razón, Caracas, Venezuela.

Entendemos la **incorporación** de connotados **integrantes** de la **corriente histórica por el cambio** como un esfuerzo de estos actores sociales por generar un cambio, *desde el reformismo hacia la revolución estructural*. De hecho, los resultados de esta inserción tendrá repercusiones a corto y mediano plazo para las posibilidades de *construcción de un pensamiento contrahegemónico y transformacional* de largo aliento.

Se puede señalar sin dudas de ningún tipo, que el impulso del **Proyecto Educativo Nacional** (1999/2001) es en gran medida el resultado del esfuerzo de la corriente histórica por el cambio, por impulsar un nuevo consenso discursivo, más allá de sus propios límites, incluyendo a todos los sectores sociales.

### **El horizonte de cambios incesantes y los nuevos retos**

A pesar de los deseos de cualquier sector, la **realidad** está en **constante transformación**, lo cual significa la presencia de **escenarios futuros** de y para los **cambios**. Es decir, a pesar de la intención de impulsar cambios instrumentales o manejables desde la óptica del *stablishment*, desde la **perspectiva dialéctica ecológica** que en este ensayo asumimos, la **futurica** es de **transformaciones** en una dinámica histórica constante.

Desde la **lógica de los sistemas de gobernabilidad**, los **escenarios prospectivos posibles** parecieran poderse agrupar en las **variantes de democracia participativa o directa, transformacionales sustantivas, autoritarias o caóticas**. Ahí reside el mayor reto de la **corriente histórica por el cambio** que ha aceptado el camino de la **cooptación**, en prestar una contribución decisiva a las **transformaciones sustantivas** de las relaciones inmersas en los **sistemas de gobernabilidad** (producción/reproducción/poder).

## **Educación y Sistemas de Gobernabilidad**

En este punto nos referiremos a la imbricación entre sistemas de gobernabilidad y sistema educativo, así como al desarrollo desigual y combinado de sus procesos a través del tiempo, para concluir vinculando las metódicas de trabajo escolar con los enfoques sobre la resolución para la crisis de eficacia y legitimidad del Estado y sus sistemas de gobierno.

### **Educación, escolaridad y el gobierno de la sociedad**

Cuando hacemos mención a los **sistemas de gobernabilidad**, nos estamos refiriendo a los **diversos tejidos sociales** establecidos para garantizar la **normal actividad** del Estado. Los sistemas de gobernabilidad comprenden diversos sectores de la actividad económica, política y social. Uno de ellos es el **sistema educativo**.

El sistema educativo refleja y expresa la diversidad de fuerzas, componentes y tendencias que caracterizan a los macro sistemas de gobernabilidad. A su vez, **las crisis de la educación y sus resoluciones inciden** en el curso de la **crisis general del Estado Moderno**.

En la **escuela**, el niño, niña y adolescente, futuro(as) ciudadano(as), tiene(n) una primera aproximación a las **normas y sistemas de gobierno social**, así como a la **dicotomía** entre **conocimiento y saberes**. Los **referentes de poder**, la **inclusión/exclusión**, el **logro** y el **fracaso**, la **aceptación o negación** de la diversidad, los **derechos** fundamentales del **hombre**, la **democracia representativa versus la democracia directa**, comienzan a ser entendidos más allá de su simple enunciación como **problemáticas de gobierno** y son asumidos como asuntos estrechamente vinculados a cada **sujeto**.

El **Proyecto Educativo Nacional** (1999/2001) plantea al respecto, un nuevo enfoque para los sistemas de gobernabilidad,

fundamentado en las **redes sociales**<sup>40</sup>, es decir en la **participación horizontal**, la **ejecución colegiada** y el **control compartido**. Aspectos que dependen de la **voluntad política**<sup>41</sup>, constituyendo este aspecto, vértice esencial de las disyuntivas actuales de la dinámica de cambios, cuyo mayor obstáculo pareciera referirse a la **cultura**.

### **La cultura escolar**

Este aspecto fue trabajado en el libro **Educación, Ruralidad y Cambios** (2001)<sup>42</sup>. Al respecto señalo:

La escuela es un espacio organizacional que refleja una cultura. Cultura que se expresa en general, en las relaciones entre los individuos que en ella hacen vida social, la forma de acceder y compartir los conocimientos, la distribución de responsabilidades, la forma de tomar las decisiones, los mecanismos e legitimación de los poderes, entre otros aspectos.

La cultura no es un concepto petrificado, sino interactivo. Es decir en constante movilidad. (Bonilla, 2001, p.13)

Respecto a éste trabajo interesa(n) la(s) **cultura(s) organizacional(es)**, expresada(s) tanto en la **macropolítica** (sistema educativo), como en la **micropolítica** (escuela).

Respecto a lo micro y lo macro, en el presente se constituyen en aspectos determinantes, las expresiones de la cultura escolar neoliberal y transformacional.

---

<sup>40</sup> Los interesados pueden leer el trabajo del profesor Carlos Lanz sobre **redes sociales** en Bonilla-Molina, Luis. (2001). **Educación, Ruralidad y Cambios**. Editorial Tropikos. Caracas.

<sup>41</sup> Ver trabajo con ese título en: Bonilla, L. (2001). **Educación, Ruralidad y Cambios**. Ediciones conjuntas de SVEC, UPEL-IPRGR, MECD, Fundación-Táchira. Editorial Tropikos. Rubio: Venezuela.

<sup>42</sup> **Participación y cambio**, en: Bonilla-Molina, L. (2001). **Educación, Ruralidad y Cambios**. Editorial Tropikos. Caracas: Venezuela.

La **cultura escolar neoliberal** se fundamenta en una "concepción mercantilista del conocimiento que, aunque no se ha elaborado y comunicado explícitamente, puede derivarse claramente del análisis de las propuestas que se hacen sobre su utilización" (Pérez,1998,p.136). Más adelante Pérez (ob. cit.) puntualiza que "se concibe el conocimiento como una mercancía, como un bien de consumo que adquiere su valor en el intercambio entre la oferta y la demanda"(idem). A lo cual agrega:

No importa en definitiva la bondad antropológica, ética, o pedagógica de los procesos pedagógicos, con tal de que se muestren eficaces en la consecución de los productos pretendidos. Toda la práctica pedagógica como mediadora en el proceso de producción de efectos rentables se resume en la estrategia más eficiente en el sentido económico del término: mayor rendimiento con el menor coste. (Pérez,1998,p.137).

Es decir, el eje está en la lógica de la producción de mercancías y en el posesionamiento de mercados.

Por su parte, la **cultura escolar transformacional** se fundamenta en la relación de las reformas educativas respecto a los reestructuraciones sociales de conjunto en una hermenéutica de cambio. Respecto al aprendizaje, asume "intrínsecamente un componente libertario, crítico y humanista, porque la soberanía cognitiva del alumno, constituida en la interacción social constructiva, en la flexibilización curricular y en la didáctica investigativa, no es compatible con los tradicionales mecanismos de coerción y de compulsión empleados en la escuela" (Lanz,2001,p.18). En consecuencia, la **cultura escolar transformacional** hace "transparente los nexos que posee todo proyecto de cambio pedagógico, con las determinaciones económicas, políticas, sociales y culturales" (Navarro,PEN,2001,p.3).

Pertencen a la dimensión **macropolítica**, propia tanto de la tendencia reformadora internacional como de la aspiración autónoma de los pueblos, las expresiones dicotómicas entre la **cultura escolar neoliberal**<sup>43</sup> y la **transformacional**<sup>44</sup>, **privatización** versus **escuela pública**, **escuela autocentrada** versus **escuela como centro del que hacer comunitario**, respectivamente.

Forman parte de la dicotomía cultural en la **micropolítica**, la **resistencia al cambio** versus el **compromiso transformador**, el **burocratismo** versus **la concepción abierta, horizontal y directa de la organización**, la **tensión entre las crisis permanente** y la **solución proactiva**, así como el enfrentamiento entre las **prácticas contrahegemónicas** versus la **hegemonía del pensamiento del poder**, vistas en este caso desde la perspectiva propia de la corriente histórica por el cambio. Los niveles *macro* y *micro políticos* se expresan de forma conjunta y complementaria en el aula.

En esta dicotomía gran parte de la prospectiva de cambios se centra en la creación/recreación de una **nueva cultura política**<sup>45</sup>.

### **Las metódicas de trabajo vinculadas a la epísteme del conocimiento y los saberes.**

En las carencias para reconocer estas diferencias culturales, reside la raíz epistemológica y conceptual en torno a la(s) incertidumbre(s) de los maestros en torno a distintas **lecturas** de una misma denominación de **operación política para el cambio**. En gran medida ello explica el hecho que encontremos, entre los profesionales de la docencia, **concepciones diferenciadas** en torno

---

<sup>43</sup> De la cual el Dr. Leonardo Carvajal constituye uno de sus exponentes más conocidos.

<sup>44</sup> El Prof. Carlos Lanz Rodríguez es uno de sus más conocidos exponentes.

<sup>45</sup> Ver el **Proyecto Educativo Nacional** PEN(2000) ó la entrevista a Carlos Lanz realizada por el Prof. Bonilla, publicada en el libro: Bonilla-Molina, Luis. (2000). **Educación Comparada, Identidades y Globalización**. Ediciones conjuntas de la UNESCO/IESALC, IPRGR-UPEL, SVEC. Rubio-Táchira.

a la cultura escolar, el rediseño curricular, la evaluación cualitativa, la didáctica centrada en procesos, la planificación participativa, la dirección colegiada, la supervisión como acompañamiento pedagógico, los círculos de estudio y su incidencia en la práctica pedagógica, el porcentaje de curriculum local, para citar tan sólo algunas expresiones.

En el trabajo titulado **metodologías participativas** (Bonilla,2001) se abordan las vinculaciones de éstas dinámicas a la voluntad política, las diferencias de ópticas de cambio y su inserción en escenarios reales, como camino para responder interrogantes que nos formularon los maestros sobre el particular. Quedan aún abierto el camino para trabajar en los aspectos restantes. Si bien profundizar al respecto, escapa a los límites de este trabajo, aquí nos interesa puntualizar las implicaciones de estas interpretaciones dicotómicas respecto a operaciones para el cambio educativo de carácter concreto como el rediseño curricular (para ejemplarizar); a la luz de su relación con la **cultura escolar contemporánea**, tanto *neoliberal* como *transformacional*, en los distintos momentos de la(s) reforma(s) educativas(s).

## **Reforma "S" en la Educación Básica**

En la perspectiva de este trabajo, los cambios en el sistema educativo nacional, especialmente en el nivel de Educación Inicial y Básica, forman parte de la tendencia reformadora internacional que procuran solucionar la crisis de legitimidad y eficacia del Estado. Eso si reconocemos especificidades nacionales, locales y de plantel, así como posibilidades tanto para la articulación de los planteamientos de la corriente transformacional cómo para la neoliberal. En el primero de los casos, su articulación abriría nuevos capítulos en esta tendencia global, siendo éste último, el escenario por el cual apostamos.

Las **iniciativas populares y transformacionales** se vienen construyendo desde hace décadas; sin embargo, las posibilidades - desde lo gubernamental- para la **corriente histórica por el cambio educativo** pertenecen a la fase más reciente de la acción reformadora, cuya comprensión como proceso requiere de un análisis de los distintos momentos (complementarios) por los cuales ha atravesado en el escenario nacional.

### **Los momentos recientes de la reforma educativa venezolana**

En el trabajo "*la reforma educativa en 5 momentos*"<sup>46</sup>, expusimos la **continuidad-diferenciación** de la reforma en distintos **periodos históricos**<sup>47</sup>. En esta oportunidad enfatizaremos en lo ocurrido a partir de la década de los ochenta del siglo XX en materia de esfuerzos políticos para los cambios educativos, en procura de destacar que el asunto no constituye una moda de fines/inicios de siglo, sino que en ésta oportunidad se suma a la más profunda crisis del Estado Moderno.

---

<sup>46</sup> Incluido en: Bonilla, L. (2001).. **FRAGMENTOS PARA PROBLEMATIZAR**, Edición de la línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación. Rubio: Táchira. (En imprenta).

<sup>47</sup> Desde la prehispanidad hasta nuestros días.

De especial interés resultan los **procesos de auge-decadencia del discurso escolar neoliberal** sobre los cambios (1989-1998/1999-2001) y el periodo de ascenso-preeminencia del **discurso escolar transformacional** (1989-1998/1999- ) al respecto. Precisamos, que desde nuestro punto de vista, **los periodos no son segmentos aislados sino** que constituyen **procesos continuos en espiral**, de desarrollo particular pero complementarios a la totalidad.

Por ello, las dinámicas de "*desplazamiento*" de los **especialistas** a los **intelectuales** como **ejes** dinamizadores de la **acción reformista** y de "*controversia-redefinición*" de los intelectuales "*cultos*" a los intelectuales "*orgánicos*" se considera altamente significativa para prever escenarios y cursos de la acción de cambio en la realidad concreta nacional.

Según nuestro criterio<sup>48</sup>, **a partir** de la década de los **ochenta** se operan **cinco momentos en la reforma educativa** imbricados entre si, que **expresan** la **pugna** entre **diversas concepciones** sobre el hecho educativo, que al final se agrupan en la **cultura escolar neoliberal** y la **cultura escolar transformacional**. Estos momentos son:

- I. 1981-1983:** De construcción de las líneas maestras para el cambio a través de la L.O.E.<sup>49</sup> Los cambios se fundamentan en la opinión de **especialistas**.
- II. 1983 - 1989:** De intento de instrumentar los cambios derivados del nuevo marco jurídico educacional. Los **especialistas** y la **burocracia** tratan de construir un nuevo consenso discursivo sobre el tema de los cambios educativos.

---

<sup>48</sup> Ver el trabajo: Bonilla, L. (2001) : La reforma educativa en cinco momentos en el libro. **Fragmentos para problematizar**, Edición de la línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación. Rubio: Táchira. (En imprenta).

<sup>49</sup> L.O.E.: Ley Orgánica de Educación (1980).

- III. 1989 - 1992:** De evidencia de la **falta de voluntad política** para la inserción de los cambios. Además de búsqueda de escenarios para el **diálogo consensual** en la construcción de la reforma educativa. Durante este periodo se realizan el encuentro de la corriente histórica por el cambio, el Congreso Pedagógico y se revitaliza el Consejo Nacional de Educación (CNE), entre otros ejemplos. Se hace evidente la existencia de **dos tipos de intelectuales**: "*los expertos*" y los "*orgánicos*".
- IV. 1992-1998:** De caos político social generalizado, que inicialmente arrincona las iniciativas reformistas en curso. Posteriormente son retomadas las **decisiones políticas para el cambio** (rediseño curricular, evaluación cualitativa, PPP, PPA, entre otros) y se **promueven** nuevos **escenarios participativos de construcción discursiva consensual**; de la cual, la **Asamblea Nacional de Educación (ANE)** constituye expresión. Es el momento de la mayor coherencia alcanzada por el **discurso escolar neoliberal**, aunque en la ANE también se reflejan y están presentes **discursos contrahegemónicos**. *Los intelectuales orgánicos* adquieren un mayor protagonismo, a través de experiencias como TEBAS, INVEDECOR, encuentros pedagógicos, la red Fe y Alegría.
- V. 1998- en curso:** de **reforma política profunda**. Se produce un proceso amplio de consulta y participación política del magisterio a través de la **Constituyente Educativa**, de la cual emerge el **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**, síntesis discursiva de la **cultura escolar transformacional**, ante el cual **reaccionan** con vehemencia las expresiones de la **cultura escolar neoliberal**. La conducción del proceso de cambios es liderado por una combinación de la diversidad de intelectuales, donde el **peso paradigmático de los intelectuales orgánicos** se refleja en el papel protagónico de Carlos Lanz Rodríguez.

Dentro del bagaje de lecturas posibles sobre los procesos de **reforma educativa**, destacan dos (la **neoliberal** y la

**transformacional**) como las que han tenido un mayor protagonismo respecto a los cambios educativos. Estas ópticas diferenciadas generan **distintas formas de abordaje de la problemática**, aún cuando en muchos casos aparezcan genéricamente bajo una misma denominación<sup>50</sup>. Similitudes y diferencias que emergen como una característica de la(s) reforma(s) que traspasa incluso las fronteras nacionales, evidenciando que estos procesos forman parte de la **tendencia reformadora internacional**, inscrita en los nuevos escenarios donde se expresan **conflictos de intereses** relacionados a las dinámicas de **poder**. Para ampliar y profundizar en el análisis al respecto, haremos un abordaje comparativo de las dinámicas nacionales (Venezuela: CEN y PEN), respecto a las que se desarrollan en otro país latinoamericano: Colombia (PDEC<sup>51</sup>).

### **Reforma Educativa: los casos**

Para impulsar y desarrollar la epísteme relacional y a los efectos propios de la orientación de este trabajo, resultan de especial interés analizar los resultados (propuestas) tanto de la **Asamblea Nacional de Educación** (ANE) coordinada por el **Consejo Nacional de Educación** (CNE) en 1997-1998 y de la cual emergió el **Compromiso Educativo Nacional**(CEN-1998); como del **Proyecto Educativo Nacional**(PEN-2000/2001) formulado por la **Constituyente Educativa**(1999). Finalmente exponemos de manera sucinta el **Plan Decenal de Educación de Colombia**(1995) para ampliar el análisis y los debates.

### **El caso Venezuela: Los prolegómenos**

El documento titulado **Compromiso Educativo Nacional: calidad para todos (1998)** fue el resultado de un **consenso discursivo**, elaborado por diversos autores para la **prospectiva** de cambios. Sin embargo, ese consenso discursivo no eliminó sino **que mantuvo latente** durante todo el año 1999 -periodo de la

<sup>50</sup> PPP, PPG, PPC, PPA, PEI, entre otros.

<sup>51</sup> PDEC: Plan Decenal de Educación de Colombia.

Constituyente Educativa y la elaboración del **PEN**- la **tensión** entre las propuestas vinculadas a las **concepciones: neoliberal** (hegemonía del poder) y **transformacional** (contrahegemónica). Tensión que se convirtió -a finales del 2000 e inicios del 2001- en una **ruptura discursiva** que aceleró y profundizó la **redefinición** de las **relaciones** y los **actores de poder educativo**, abriendo cauces para una nueva hegemonía en el **sistema de gobernabilidad educación**.

La **nueva correlación de poder educativo** resultante del cuadro político emergente en la quinta república y el **neo-consenso discursivo en construcción** expresado en el **PEN**, apuntan a la transformación del sistema educativo en los términos enunciados por la **corriente histórica por el cambio**. Falta corroborar su incidencia real en los hechos concretos, en el devenir.

El **PEN** es el **discurso consensuado transformacional**, que se abroga la **legitimidad**<sup>52</sup> que emerge de la **consulta** y **participación** en los **debates para su elaboración** -a través de la Constituyente Educativa en 1999- de diversos autores educativos a **escala nacional**.

Dado que los representantes de la otra expresión reformista - la **neoliberal**- no logran articular en 1999 un proceso alternativo -en gran medida por el arrinconamiento de los sectores políticos vinculados a lo que se denomina Cuarta República, del cual forman parte un gran sector del neoliberalismo educativo- se produce a finales del año 2000 un aglutinamiento en torno a la figura más

---

<sup>52</sup> En el momento de entrar este trabajo a imprenta, se realizaron un conjunto de reuniones asamblearias entre los responsables del PEN (Navarro, Lanz y Hanson) en las capitales de los Estados y otras ciudades. El objetivo discutir con maestros, padres, estudiantes y comunidades el Proyecto Educativo Nacional. Pudimos asistir a las organizadas en el Estado Táchira (Casa sindical, ULA e IPRGR-UPEL) las cuales contaron con más de tres mil asistentes.

Igualmente, la semana siguiente se realizó en Caracas una concentración multitudinaria -sin antecedentes en el pasado de los cambios educativos- en respaldo al PEN.

publicitada por la Convocatoria a la ANE (1998), el **Dr. Leonardo Carvajal**, quien ejerciera la presidencia del último Consejo Nacional de Educación (CNE).

Este nuevo grupo reformista, asume una posición de oposición al **PEN**, planteando que la propuesta conocida como **Acuerdo Educativo Nacional**, de la cual se abrogan su representación<sup>53</sup>, es la propuesta legítima para implantar.

El debate (2001) se asume entonces, en los términos de la pugna entre la **cultura escolar neoliberal** -bajo la bandera del **Compromiso Educativo Nacional (CEN)** *versus* la **cultura educativa transformacional**, en torno al **Proyecto Educativo Nacional**.

Revisemos ahora las **especificidades** e interpretaciones de las **dos propuestas**, sus similitudes y diferencias, para entender el por qué se asumen como propias del neoliberalismo o la cultura transformacional, en el marco de la construcción de un **consenso discurso transformacional**.

Además, complementariamente se anuncian elementos del **PDEC** para el análisis compartido con el lector respecto al **CEN** y el **PEN**, lo cual permitirá una comprensión más holística del fenómeno.

### **Compromiso Educativo Nacional(1997-1998)**

En ese documento, desde la propia delimitación de sus **tres objetivos**, se evidencia que la orientación de la **reforma educativa** se orienta a procurar una contribución a la **solución de la crisis de eficacia y legitimidad** del Estado Nacional, desde la especificidad del **sistema de gobernabilidad educación**.

Los **objetivos I y II** se corresponden a las **estrategias para**

---

<sup>53</sup> A pesar que el **sector transformacional**, había formado parte de los debates, acuerdos y conclusiones de la ANE

**superar los problemas de legitimidad** de la acción gubernamental en el campo educativo. Por ello, se relacionan a la **necesidad de mantener y ampliar el acceso, permanencia y cobertura del sistema educativo** (legitimidad=pertinencia); así como al **mejoramiento de la calidad de la educación que el sistema imparte** (eficacia = calidad).

En consecuencia sus **propuestas** no persiguen otras metas que la **instrumentalización de soluciones**, es decir la búsqueda de ideas, protocolos y prácticas que contribuyan desde la especificidad del hecho educativo a la solución global de la crisis del Estado Nacional.

De estos dos objetivos se desprenden **22 políticas** agrupadas de acuerdo a ocho aspectos que sus autores denominan "**variables**". Estas son: **inclusión/exclusión, tiempo, recursos físicos y didácticos-tecnológicos, pedagogía, docentes, cultura organizacional, financiamiento y normativa legal**, aunque concebidas como acciones complementarias, su articulación es fragmentada.

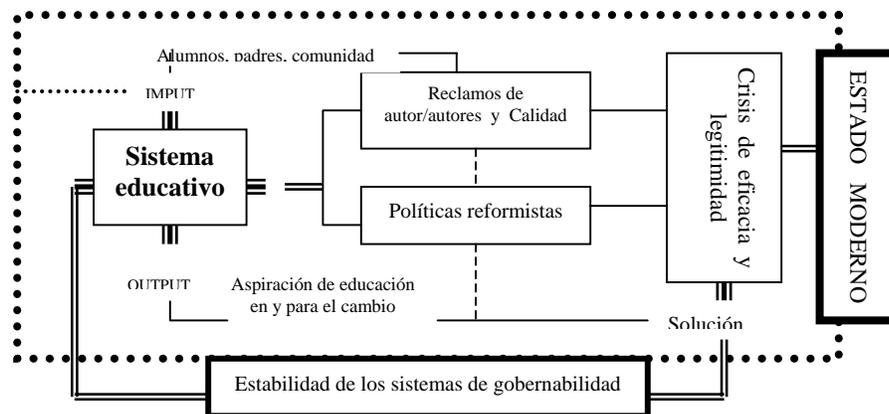
Aunque en el **Compromiso Educativo Nacional (CEN)** casi todas las **políticas** tienen **doble propósito** (respecto a la eficacia y legitimidad) se ha preparado un cuadro resumen de éstas para la mejor comprensión del análisis por parte del lector. Estas son:

Crisis del sistema e	Variables o elementos expuestos por la ANE/CNE	Políticas elaboradas por la ANE y presentadas por el CNE.
Crisis de Eficacia (calidad de la educación)	Inclusión /Exclusión	<u>Política 2:</u> capacitar y educar de manera flexible a los jóvenes excluidos del sistema escolar.
	Tiempo	<u>Política 3:</u> Incrementar el tiempo anual de trabajo escolar. 200 días de 8 horas diarias.
	Recursos físicos y didácticos-tecnológicos	<u>Política 4:</u> Plan de construcción masiva de planteles. <u>Política 5:</u> Alimentación del niño en la escuela (PAE). <u>Política 6:</u> Consolidar y reforzar el programa de bibliotecas de aula y escolares.
	Pedagogía	<u>Política 9:</u> Transformación de las prácticas pedagógicas.
	Docentes	<u>Política 11:</u> Generalización de concursos para ingreso a la carrera donde se demuestre conocimiento y capacidad para el ejercicio <u>Política 12:</u> Piso salarial competitivo desde el ingreso e incremento a partir de evaluaciones de desempeño. <u>Política 14:</u> Sistema de formación continua de docentes. Redes para intercambio reflexivo y difusión de experiencias y ensayos.
	Cultura Organizacional	<u>Política 16:</u> Mayor involucramiento de las comunidades en las actividades del plantel. <u>Política 17:</u> Transformar al Ministerio de Educación para que pueda promover la calidad, la equidad y la eficiencia. <u>Política 18:</u> Evaluación institucional permanente.
	Financiamiento	<u>Política 21:</u> mayor inversión en los años iniciales de escolaridad.
	Normativa Legal	<u>Política 22:</u> Reforma de los instrumentos legales para garantizar las políticas propuestas.
Legitimidad (pertinencia del sistema educativo)	Inclusión / exclusión	<u>Política 1:</u> Relanzar la oferta educativa y ampliar la cobertura de la educación básica y media.
	Tiempo	<u>Política 3:</u> Cumplir con la exigencia social de mayor horas de trabajo escolar.
	Recursos	<u>Política 7:</u> Incorporar las escuelas al mundo de los medios de comunicación e informática.
	Pedagogía	<u>Política 8:</u> Reforma Curricular para alcanzar programas educativos más pertinentes. <u>Política 9:</u> Generalización de los PPA. <u>Política 10:</u> Educación escolar vinculada con los espacios y actores del mundo empresarial, sindical y social.
	Docentes	<u>Política 13:</u> Modificar la formación docente. <u>Política 15:</u> Nueva visión del sindicalismo magisterial a partir del rescate de las mejores tradiciones gremiales.
	Cultura Organizacional	<u>Política 16:</u> Transferencia de competencias a comunidades. Participación en la gestión pedagógica y administrativa de la escuela. <u>Política 17:</u> Acelerar la transformación del Ministerio de Educación. <u>Política 18:</u> Evaluación institucional como práctica permanente. <u>Política 19:</u> Reforma de la educación superior.
	Financiamiento	<u>Política 20:</u> Financiamiento compartido entre particulares y Estado para el desarrollo de políticas educativas. <u>Política 21:</u> Focalizar la inversión educativa del Estado en los primeros niveles para atender a los excluidos.
	Normativa Legal	<u>Política 22:</u> Reformar instrumentos legales teñidos de centralismo, estatismo, detallismo y burocratismo..

Dentro de este conjunto de operaciones políticas para el cambio, la **participación** aparece como un eje transversal que procura un **mayor involucramiento** de los distintos **actores-autores** de la acción educativa, eso sí, **circunscrita al ámbito del plantel**. Los cambios tienen un **carácter instrumental** expresado en la **participación focalizada**.

La focalización participativa promueve, *primero*, un **clima organizacional** donde **todos opinen** sobre la **visión, misión y metas** y contribuyan a la ejecución de **estrategias** mediante **acciones** que buscan la **autoregeneración** de la **escuela** y la educación, a nivel **concreto y sistémico (legitimidad/pertinencia)**. *Segundo*, articular los **espacios no escolares** (hogar, comunidad, entre otros) con las acciones que se elaboran desde el plantel para garantizar el logro de aprendizajes significativos y útiles para la vida (**calidad**).

Conforme a estos enunciados, el **cambio** se desarrolla en sistemas **semi-abiertos** con *input* y *output* restringidos a tareas designadas para cubrir las **necesidades y expectativas** planteadas desde los **macro sistemas** para su funcionabilidad y como garantía de **estabilidad** de los **sistemas de gobernabilidad**. Esta dinámica se grafica de la siguiente manera:



## **El Proyecto Educativo Nacional (1999/2001- )**

A partir de la campaña presidencial del entonces candidato Hugo Chávez, se comienzan a escuchar planteamientos en torno a la conveniencia de una **Constituyente Educativa**, que reivindique la **acción educativa como un hecho político** y la **escuela como un escenario que expresa relación de poderes**.

En 1999, a partir del inicio de la presidencia constitucional de Chávez, se considera a la **Constituyente Educativa** como **Proyecto Bandera** del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Durante todo el año se realizan un conjunto de consultas a lo largo y ancho de la geografía nacional, cuyas **conclusiones** se elaboran en forma de **síntesis** y se **presentan** en Diciembre de 1999 desde Río Chico, bajo la denominación de **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**, versión preliminar.

Las consultas continúan durante todo el 2000, produciéndose a finales de éste año una **versión enriquecida del PEN** con los aportes hechos por maestros, representantes, estudiantes y comunidad. Versión que comienza a ser criticada con un gran despliegue mediático por parte del equipo del Dr. Leonardo Carvajal.

Para el **PEN** en la perspectiva de los **planteamientos alternativos** y los **discursos contrahegemónicos**, la interpretación de lo actuado por el sistema educativo y su prospectiva deben fundamentarse en un **análisis comprometido** con la causa de *los excluidos, los explotados, los marginados*.

Planteamiento que se fundamenta y parte del **abordaje crítico** de las **tendencias del nuevo Paradigma Industrial**

(acumulación individual de riquezas, explotación en el trabajo, expropiación de materias primas y recursos naturales, narcotráfico, especulación financiera y acaparamiento de bienes y servicios); así como de las **implicaciones de interpretaciones sobre la crisis y los cambios educativos con "encubrimiento ideológico"** (globalización como modernización, neutralidad de la globalización, culto a la apertura de fronteras y al desarrollo de telecomunicaciones, flexibilización de la producción en el marco de la sociedad del conocimiento, demandas educativas centradas en la telemática, capital humano y tasa de retorno, heterogeneidad estructural, formación para el trabajo y educación técnica sin norte para el individuo, predominio de la competitividad económica en la flexibilización del currículo, ataque a la educación pública y promoción a la educación privada).

Para Lanz (1998) la **crisis de legitimidad** constituye el *"derrumbe de los justificativos ético-políticos de la dominación, generada por la dinámica contradictoria del régimen capitalista"* (p.7). Derrumbe que se vincula a la **crisis de participación** resultante del predominio de las prácticas de la **partidocracia** en el escenario social. Alternativamente propone la **profundización de la participación** mediante **formas horizontales de conducción** que permitan la **democratización del saber** en la perspectiva de alcanzar la **Soberanía Cognitiva** como condición de la **liberación del hombre**. Asunto que pasa necesariamente por el **enfrentamiento** de la **partidocracia**, el **burocratismo piramidal**, *"el monopolio y jerarquización de los saberes, el control de la información, la información como órdenes, la redefinición de valores"* (Lanz, C., 1998, p. 3).

Este **enfrentamiento** genera un conjunto de **tensiones** que Lanz, C. (1998) resume en: espontaneidad versus dirección consciente, democracia versus centralismo, particularismo versus globalización, individualización versus colectivización.

Este reconocimiento *"requiere de una evaluación del proceso, que permita sistematizar las experiencias y construir la articulación"*; (...)lo cual implica **pasar (...)"de ser espectadores a ser autores"**(...)en una(...) *"interacción constructiva que implica: cualificación de la autonomía, construcción de espacios propios, desarrollo de la autogestión y práctica de la democracia real"*(Lanz,C.1998,pp.22-23).

A criterio del mismo autor, esto significa un repensar de la participación mediante la **democracia de la calle** que pasa por las siguientes premisas: *"elección directa de todos los cargos, rendición de cuentas, revocatoria del mandato, delegación funcional, rotación en los cargos, libre juego de las ideas, democracia del saber"* (Lanz, C., 1998, pp.26-28). A continuación, se presenta un cuadro resumen del **PEN**, a partir del cual estableceremos el análisis respecto al **CEN**:

Crisis Sist. Edu	Nudos problemáticos	Diagnóstico	Cuadro N°	Lineamientos propuestos
Crisis de Eficacia	<p><b>I.</b> Contexto histórico-social.</p> <p><b>II.</b> La Sociedad y el país que queremos construir.</p> <p><b>III.</b> La educación que postulamos en función de este proyecto de sociedad y de país.</p>	<p><b>1. Exclusión y baja calidad de la Educación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de direccionalidad estratégica que apunte hacia cambios profundos en educación por no existir un proyecto de país con un norte transformador.</li> <li>▪ Impacto de la exclusión económica, político-cultural.</li> <li>▪ Separación de la escuela de la comunidad.</li> <li>▪ Inadecuación del currículo.</li> </ul>		<p>1. Aprender de los errores para no reproducirlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manteniendo un norte que demanda cambios y transformaciones revolucionarias, el conjunto de medidas más puntuales en el plano educativo no se pueden asumir al detal y desagradables como ha sido la experiencia reciente que fragmenta y parcela las iniciativas dirigidas a la resolución de problemas.</li> <li>▪ Elevación de la calidad de vida de todos los ciudadanos.</li> <li>▪ Vínculo con el contexto geo-histórico, vinculación al trabajo creador, al juego, la alegría, ala naturaleza, las tradiciones y costumbres populares.</li> <li>▪ Ruptura con los contenidos programáticos rígidos y parcelados. Asamblea educativa permanente para elaboración, monitoreo y evaluación del currículo a nivel de cada escuela.. Transdisciplinariedad, transversalidad y globalización de los aprendizajes.</li> </ul>
	<p><b>IV.</b> La escuela como centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deficits de la gerencia educativa burocrática.</li> </ul>		

<sup>54</sup> En el original no aparece en negritas, pero el autor considera resaltar esta definición de políticas ya que corrobora la línea central del trabajo que caracteriza la actual crisis del sistema educativo, vinculada a la crisis de eficacia y legitimidad del Estado.

Crisis de legitimidad (pertinencia del sistema educativo)	del que hacer comunitario.	Generalización del método de Proyectos (PPA, PPP, PPC, PC, entre otros). Evaluación cualitativa.
	<p>V. Caracterización de la descentralización y del cambio organizativo planteado en la administración escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fallas en el desempeño profesional del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Horizontalidad y descentralización de las decisiones. Flexibilidad administrativa, disminución de los trámites, recaudos, etc. Meritocracia con predominio de los intereses colectivos. Planificación participativa. Adecuada articulación de planes, programas y proyectos en los diversos niveles y modalidades en la instancia territorial: nacional, estatal y municipal. Democratización de la información y elaboración de estadísticas confiables.</li> </ul>
	<p>VI. La concepción curricular en el Proyecto Educativo Nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limitaciones en las condiciones de vida y de trabajo del docente.</li> <li>▪ Partidocracia, economicismo y burocracia sindical.</li> <li>▪ Insuficiencias en la infraestructura escolar y en la dotación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Supervisión continua de carácter pedagógico y constructivo.</li> <li>▪ Valoración adecuada de la vocación docente y el compromiso profesional en la selección de cargos. Promoción de prácticas pedagógicas creativas y en constante renovación mediante la evaluación participativa. Organización del aula y la clase bajo la premisa de la democracia directa. Seguimiento y Evaluación colegiada del desempeño docente.</li> </ul>
	<p>VII. La política de formación del personal docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Extensión del tiempo útil en la escuela sin combinación con los cambios globales (Interacción social constructiva, falta de tiempo para la incorporación de los padres y representantes al proceso pedagógico, limitaciones para atender las diferencias individuales y la diversidad sociocultural).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sueldo acorde con la alta misión, ambiente de trabajo ecológico y número adecuado de alumnos por aula.</li> <li>▪ Derrota del sindicalismo lechero rescatando la tradición histórica del movimiento magisterial combativo y pedagógico.</li> <li>▪ Política integral de edificaciones escolares y adecuada dotación de recursos.</li> </ul>
	<p>VIII. Condiciones de vida y de trabajo del personal docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exigencia de Rehabilitación, mejoramiento, ampliación y construcción de nuevas edificaciones acompañadas de exigencia de nueva distribución del espacio escolar, dotación adecuada, alimentación y orientación permanente, recreo y actividades deportivas múltiples.</li> <li>▪ Transformaciones en las prácticas pedagógicas de carácter complejo y lento (Didacticismo y pedagogicismo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2. <b>Aprovechamiento del tiempo escolar</b></li> <li>▪ Extensión del tiempo útil en la escuela, vinculado a estrategias globales de cambio y una mayor articulación con las comunidades, padres y representantes.</li> <li>▪ La escuela como centro del que hacer comunitario.</li> </ul>
	<p>IX. La organización gremial y la cualificación de la acción sindical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transformaciones en las prácticas pedagógicas de carácter complejo y lento (Didacticismo y pedagogicismo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rediseño de los espacios escolares.</li> <li>▪ Prácticas pedagógicas pertinentes, de calidad y con la incorporación estratégica de diversos factores.</li> <li>▪ Nueva cultura política del hecho pedagógico</li> </ul>
	<p>X. Las transformaciones en el terreno jurídico que exige el Proyecto Educativo Nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3. <b>Rasgos de la crisis de legitimidad</b> (se asumen formalmente los valores de igualdad y democracia cuando en la realidad predomina la explotación y la miseria. Posturas autoritarias y burocráticas. Contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. Desencanto político ante la confiscación de la soberanía popular. Devaluación de la ciudadanía. Manipulación de los mecanismos electorarios. Clientelismo y carguilitos en el ejercicio gubernamental).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Superación de las principales trabas que obstaculizan la generalización de la riqueza colectiva.</li> <li>▪ <b>Transformación del régimen político, superando los actuales deficits de legitimidad y gobernabilidad</b><sup>44</sup>. Articulación de mecanismos de PARTICIPACIÓN INTEGRAL, profundización del proceso constituyente, construcción de una nueva institucionalidad popular, transformación del sistema electoral y el régimen de partido, despartidización de la administración pública, cambios en el poder judicial, transformación gerencial y administrativa del Estado.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>4. <b>Rasgos de la Crisis de Identidad Cultural y Desarraigo</b> (Pérdida de la memoria histórica. Supremacía del pensamiento único. Homogeneización cultural. Medios de comunicación promoviendo el consumismo. Endoracismo, vergüenza étnica y autominusvalía. Imposición de gustos y patrones estéticos. Enajenación del deporte y la recreación: "pan y circo" y "vedetismo competitivo").</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación democrática desde el plantel. Proyectos en redes, escuela, parroquia y municipios adecuados a resultados de investigación y evaluación compartida. Participación comunitaria en la promoción y acompañamiento de la gestión escolar. Formación docente contextualizada. Colectivos y redes de educadores como bases de los Consejos de Educación. Rendición periódica de cuentas. Promoción de planes de desarrollo sustentable. Transferencias de competencias a los municipios como eje educativo.</li> <li>▪ Cualificación de la acción sindical democratizando sus prácticas.</li> <li>▪ Impulsar un conjunto de transformaciones jurídicas a partir de la Nueva Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y el PEN (1999/2000).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>5. <b>Implicaciones de estos aspectos.</b></li> <li>▪ Deterioro Económico y Social (se evidencian en los indicadores macroeconómicos, las deformaciones en el proceso inmediato de producción).</li> <li>▪ Deformaciones políticas y culturales (crisis de valores, ausencia de sentido de pertenencia, hegemonía de posturas que promueven el colonialismo intelectual, restricciones en el acceso a los bienes culturales).</li> <li>▪ Desigualdad en la distribución de la riqueza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4. Defensa de la diversidad étnica y cultural del pueblo venezolano, en sus raíces indioafricanas, entendidas como un resultado del diálogo intercultural, pluriétnico, siendo la construcción de la identidad nacional un proceso de resistencia cultural que permita concretar la Unidad en la Diversidad.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas burocráticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5. Alternativas globales vinculadas al hecho educativo</li> <li>▪ Diversificación del aparato productivo, desarrollo del sector de la economía solidaria: microempresas, cooperativas, etc., estabilización fiscal y monetaria, moratoria de la deuda externa, control de precios para enfrentar la especulación y el acaparamiento.</li> <li>▪ Atender a las exigencias de la construcción de una nueva sociedad y de una nueva República.</li> <li>▪ Formación en y para el trabajo, superando el marco parcelario, promoviendo la capacidad investigativa e innovadora en el saber hacer. Desarrollo de una cultura participativa y de gestión de los asuntos públicos. Formación de aptitudes cooperativas y de solidaridad. Promoción de valores consustanciados con nuestras raíces. Cualificación del Estado Docente. Lucha contra la exclusión escolar</li> <li>▪ Promoción de la gerencia participativa en las supervisión y la dirección de las escuelas.</li> </ul>

Para el PEN, el éxito o fracaso de las políticas de cambio dependerá del referente participación como elemento constitutivo de todas las acciones y estrategias para la *revolución educativa*.

### **Del CEN al PEN**

Consideramos importante para el análisis enfatizar en los aspectos comunes y diferenciados de las dos propuestas para la reforma educativa venezolana (CEN y PEN).

### **Convergencia y Divergencias**

Ambas síntesis discursivas (CEN y PEN), (1)Admiten la crisis del Estado en general y del sistema educativo en particular. De manera más explícita el CEN aborda la crisis de **eficacia** (fundamentalmente referida a la calidad de la educación) y de **legitimidad** (reconocimiento de políticas, mecanismos para la toma de decisiones y actores), mientras que el PEN enfatiza en la segunda arista (legitimidad) como garantía para alcanzar una educación de calidad y camino para develar la crisis del modelo de dominación. Al respecto el PEN expone que

Al no existir una adhesión consciente del ciudadano al sistema, al no asumir la defensa activa de los planes y ejecutorias de los gobernantes, aparecen los problemas de gobernabilidad, donde el control social y el orden público sólo se pueden mantener coercitivamente con una disciplina impuesta *manus military*. Tales rasgos han impregnado al conjunto de relaciones sociales, desde las organizaciones partidarias, aparato gubernamental, sindicatos y asociaciones, sin excluir por supuesto al sistema educativo, donde la escuela también ha perdido legitimidad y pertinencia social. (PEN,1999,p.19)

(2)Precisamente a partir de ese marco emergen diferencias sustantivas. Por una parte, el CEN afirma que "**La educación venezolana necesita más sociedad y mejor Estado. Se trata de**

**nacionalizarla y socializarla, esto es, hacerla cada vez más de la nación y de la sociedad"** (1998,pp.8-9), para lo cual proponen que **"no tenemos que negarlo todo (...) ya aprendimos que la historia debe ser continuidad en lo que se debe"** (Idem,1998,pp.9). El CEN aunque **admite cambios progresivos y rupturas**, con la anterior experiencia de intento de reforma educativa (1980-1996) caracterizada por la falta de voluntad política, al defender la "continuidad" -aún sin plantearse conscientemente- abre paso al *gatopardismo* de los sectores que han impulsado el modelo educativo en crisis, sobre cuyos hombros y conciencia recae gran parte de la (i)responsabilidad en la limitada eficiencia de las políticas para las reformas educativas durante las dos últimas décadas, muchos de los cuales en el presente (2001) se han venido nucleando alrededor de esta síntesis discursiva (CEN). Por su parte, el PEN denuncia **"el enmascaramiento (del) origen<sup>55</sup>** (de la crisis), **una ausencia de los sujetos sociales involucrados y sus intereses en conflicto<sup>56</sup>"** (1999,p.13)<sup>57</sup>. De lo que se trata entonces no es de discutir la necesidad de los cambios, sino el compromiso con sectores sociales, la profundidad de sus políticas, los límites de la acción reformista en cada uno y los alcances en los sistemas generales de gobernabilidad.

(3)Al respecto, ambas propuestas (CEN y PEN) insisten en superar la tentación coyuntural. El CEN expone que **"en materia educativa las políticas sean de Estado y de sociedad, no de partido o de gobierno; que sean de largo aliento, no inspiraciones quinquenales; que impliquen una visión estratégica, no la compulsión para resolver el día a día"**(1998,p.10). El discurso del CEN se muestra abiertamente coincidente con la moda neoliberal que recorrió Latinoamérica durante la década de los noventa del siglo pasado. La democracia es

---

<sup>55</sup> De la crisis educativa, así como de la crisis del Estado.

<sup>56</sup> Las negritas son responsabilidad del autor y no están así en el documento analizado.

<sup>57</sup> El contenido de los paréntesis son responsabilidad del autor.

concebida como el resultado de interactuar el "Estado" (pareciera que sin instituciones pues los partidos son una de ellas) con la denominada "sociedad civil" cuya composición, cantidad y límites de acción no aparecen definidos por alguna parte, en lo que otros autores<sup>58</sup> han criticado como la abierta supremacía de lo económico en el gobierno social. En oposición, el PEN critica el solapamiento de la verdad con un "*encubrimiento ideológico*" propio de "**una visión tecnocrática que forma parte de la razón dominante, centrada en aspectos técnico-instrumentales del hombre y el desarrollo social**", por ello su análisis se fundamenta en el estudio de "**aspectos que tienen que ver con el cuadro económico, político-cultural que le dan sentido a nuestras propuestas educativas**"<sup>59</sup>(1999,p.13). El Estado es asumido en su relación con las instituciones que la conforman y ubicado en una *perspectiva emancipadora*.

(4)Ambas propuestas fundamentan sus argumentos en ejes de acción. El CEN plantea como sus objetivos centrales la ampliación y mantenimiento de la cobertura del sistema educativo, la atención a los excluidos y el mejoramiento de la calidad de la educación (1998,p.11); es decir un abordaje desde (y centrado) en el sistema educativo. Respecto a la cobertura sus argumentos se concentran en vincular la educación de una manera más estrecha a "los *sectores productivos* (...) mediante un régimen mixto o dual de estudio y trabajo (...) en las *empresas privadas* y públicas"(1998,p.14); es decir el énfasis en la resolución de los problemas de cobertura y permanencia están en procurar que la educación sirva para los programas de producción industrial o empresarial y no sobre los propios objetivos ciudadanos (mayorías). Además para la población entre 10 y 24 años el CEN propone "una **inversión** muchísimo **mayor** de la que hoy existe" (1998,p.14)

---

<sup>58</sup> Entre otros Arnaldo Esté, Carlos Lanz, Eric Toussaint, Pablo González Casanova, Héctor Díaz Polanco, para citar sólo algunos.

<sup>59</sup> Las negritas son responsabilidad del autor y no están así en el documento analizado.

administrada por "una red de organismos gubernamentales, **empresariales, religiosos y sociales**<sup>60</sup>(Sic!!)"(Idem). A la luz de esta *operación político-económica* se logra entender con mayor nitidez la reacción y los esfuerzos en los cuales concitan sectores como FEDECAMARAS, algunas jerarquías eclesiásticas y ONG's<sup>61</sup>, así como los "expertos intelectuales" en la crítica al PEN y apoyo al CEN.

La propuesta respecto a los excluidos del sistema educativo es muy débil, lo cual es fácil de comprender si ubicamos esta dinámica en la perspectiva sistémica de exclusión social que genera el modelo económico que no se cuestiona. Además, si bien la estrategia para mejorar la calidad de la educación se centra en la extensión del horario, es decir en la cantidad de horas de clase, así como en el redimensionamiento de la planta física del plantel, los recursos didácticos-tecnológicos, entre otros aspectos, no podemos ocultar nuestra preocupación ante el ruido que al respecto surge, al vincularse mecánicamente en esta propuesta "horas escolares completas" con educación en y para la libertad.

Por su parte, el PEN parte de ataque a "nudos críticos en el plano económico, social, político y cultural"(1999,p.30). Concretamente, en lo **económico** se reconoce abiertamente que el énfasis del esfuerzo reside en la "superación de las principales trabas que obstaculizan la generación de riqueza colectiva" (1999,p.30). En este sentido, concebida la actualidad como un momento de transición, se propone "diversificar el aparato productivo (para romper)<sup>62</sup> con la dependencia petrolera (...),

---

<sup>60</sup> Negritas y subrayado del autor.

<sup>61</sup> A pesar que considero que muchas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se constituyen con claros propósitos de solidaridad social y desarrollo profesional, resulta importante una lectura del trabajo de Petras (2000), quien es uno de los intelectuales norteamericanos de mayor prestigio en el presente, sobre el papel de las ONG's en la estrategia neoliberal.

<sup>62</sup> Paréntesis del autor.

desarrollo del sector de la economía solidaria (...), estabilización fiscal y monetaria (...) y el (...) control de precios" (PEN,1999,p.31).

En lo **político** el énfasis se orienta a la "transformación del régimen político"(1999,p.31) y sus prácticas burocráticas propiciando una nueva cultura democrática mediante la participación integral, expresada en la profundización del proceso constituyente, la construcción de una nueva institucionalidad, la transformación del sistema de partidos, la despartidización de la administración pública, los cambios en el poder judicial y la transformación gerencial y administrativa del Estado.

Respecto a lo **social**, el PEN plantea la necesidad de concentrarse en la elevación de la calidad de vida de toda la población venezolana mediante la defensa y profundización de las garantías sociales, el enfrentamiento a las causas y consecuencias de la pobreza, el mejoramiento del nivel de empleo, darle prioridad la atención a los excluidos del sistema educativo y la elevación de la calidad de los servicios públicos.

En el plano de la **cultura**, el PEN se fundamenta en el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica mediante un diálogo interétnico donde la identidad nacional emerge como el resultado de un "proceso de resistencia cultural que permite concretar la UNIDAD EN LA DIVERSIDAD" (1999,P.33).

Aspectos que de conjunto apuntan a una transformación holística de la nación y sus sistemas de gobernabilidad, entre ellos el educativo, donde el ciudadano<sup>63</sup> que asiste a la escuela es visto en la complejidad de las relaciones que le afectan y determinan tanto

---

<sup>63</sup> Asumimos el concepto de ciudadanía desde la niñez impulsando por diversos autores e instancias, entre las cuales destacamos a UNICEF.

su rendimiento como comportamiento.

(5) En el **CEN** la **práctica pedagógica** aparece descontextualizada y limitada al que hacer del aula. El curriculum es visto en su dimensión de sistema de organización de contenidos, las metodologías participativas (ejemplo PPP) procuran la participación autocentrada en las dinámicas escolares, con énfasis en el conocimiento y capacidad para enseñar el docente.

Por su parte el **PEN** cuestiona el *pedagogicismo* que pretende ocultar la estrecha relación existente entre escuela y comunidad, es decir entre sistema educativo y sociedad. Por ello su formulación parte del país que queremos, que necesitamos para ubicar dentro de esa concepción el tipo de escuela y educación que corresponde. Concebida la escuela como el centro del que hacer comunitario, los saberes dejan de ser sólo referencias para convertirse en las fortalezas educativas locales que admiten constante evaluación y adaptación resultante de los aprendizajes compartidos. La comunidad se transforma a partir de la escuela como camino para elevar la calidad y pertinencia del hecho pedagógico.

(6) Especialmente importante resulta la concepción del **CEN** respecto al manejo de **recursos** económicos (directos o indirectos) por parte de las comunidades, el cual relacionamos a la estrategia analizada en el numeral cuatro de este trabajo. A nuestro criterio, fundamentalmente se procura la flexibilización del concepto de Estado Docente y el emerger del sector privado, un tipo particular de ONG y sociedad civil con énfasis en la variable manejo de fondos públicos otorgados por el Estado "mediante progresivos ensayos, cada vez más recursos financieros y competencias a las comunidades, para lograr su participación en la gestión pedagógica y administrativa de los establecimientos educativos"(1998,p.26). En esta perspectiva el sentido común obliga a guardar por lo menos

cautela ante iniciativas que procuren un mayor porcentaje del PIB<sup>64</sup> a la educación para que este sea conducido a las arcas de sectores privados o empresariales, independientemente de la denominación que asuman.

Por su parte, para el **PEN** lo más importante es vincular el manejo de **recursos** por parte de la comunidad al **cambio organizativo planteado en la administración escolar**. En consecuencia, considera -el PEN- de alta significación la transformación cultural que promueva la democracia directa y las acciones orientadas al achatamiento de la pirámide organizacional mediante: participación de la comunidad en la gestión escolar, elección directa de autoridades de plantel, rendición de cuentas de supervisores y directivos ante las comunidades, evaluación colegiada del desempeño profesional del docente, negociación de la distribución de la matrícula, reparación y mantenimiento preventivo compartido de la planta física de la escuela, administración de los recursos materiales y financieros por parte de todos los autores educativos, uso del espacio escolar durante los fines de semana y vacaciones y fundamentalmente la "**contribución** -de todos los actores-autores educativos locales- a la **elaboración de planes de desarrollo local sustentable, donde se articulan diversos procesos: educativos, culturales, productivos, de servicios**" (PEN,1999,p.41). El énfasis viene dado por la utilidad social de los recursos y no por el uso de sectores privados con la lógica de ganancia=rentabilidad para un pequeño grupo. Las escuelas eficaces no vienen a ser dentro de esta perspectiva aquellas que sólo invierten bien sus recursos, sino que con una correcta administración y ejecución de ellos logran alcanzar el mayor bienestar colectivo para las comunidades vinculadas al plantel.

(7)Respecto a la **Formación Docente y Reforma Universitaria** el **CEN** centra el esfuerzo en la política de formación docente, el mejoramiento de los profesionales en servicio y el

---

<sup>64</sup> PIB: Producto Interno Bruto.

currículum de la carrera docente. En el primer aspecto considera necesario titular a los docentes no graduados que laboran en la educación (fundamentalmente la básica), proponiendo la expansión de las experiencias de formación docente con salida intermedia. Referido al mejoramiento profesional plantea el reciclaje permanente de los docentes en las universidades y con programas fuera de ellas orientados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). Por último, respecto a la carrera docente considera importante además de enfatizar en la formación práctica y ética, la actualización de contenidos a las realidades dinámicas derivadas de la globalización y la revolución tecnológica.

Por su parte el PEN considera que la formación docente está orientada por los principios propios de la formación permanente e integral, la andragogía, la investigación compartida, el aprendizaje cooperativo, la evaluación colegiada (etnográfica) de la formación y desempeño docente, así como por la ética profesional y el desarrollo personal continuo.

Ambas propuestas son coincidentes en los aspectos formales, sin embargo la diferencia sustantiva reside en la valoración que hace el PEN de los aprendizajes no formales y el aprender juntos todos los autores del hecho educativo (cooperativismo). Las dos propuestas (CEN y PEN) en este aspecto evidencian un mayor énfasis en la tecnología educativa, desde las referencias particulares que ya hemos enunciado.

(8) En cuanto a la **Descentralización, Reforma del Ministerio de Educación y Evaluación institucional** el CEN considera importante "la transferencia de competencias a las gobernaciones (...) la reducción del personal del nivel central y (el desarrollo<sup>65</sup>) de un modelo de gerencia por proyectos" (CEN, 1998, p.27). Propuestas estas ubicadas en la clara perspectiva de las *escuelas eficaces* (al estilo de Obín, Herrera, López y otros), *los círculos de calidad* empresarial (como calidad total, justo a

---

<sup>65</sup> Contenido del paréntesis del autor.

tiempo, cero desperdicio para sólo citar algunas), etc., que promueve la cultura escolar neoliberal, introduciendo peligrosamente el indicador rentabilidad en la educación, cuando la inversión estatal en esta área, como lo hemos señalado en otras oportunidades, es a largo plazo y de carácter estratégico, de difícil encuadre con los criterios de rentabilidad de las ciencias contables.

El **PEN** en cuanto a la descentralización contempla la figura de la autoridad única educativa estatal a la cual le correspondería la "administración del personal, los recursos presupuestarios y los bienes, la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos (de amplia cobertura<sup>66</sup>) y la supervisión y control de gestión (en la región<sup>67</sup>)(PEN,1999,p.45). En consecuencia considera importante - el PEN- mantener en cada una de las experiencias educativas a escala local y regional, "la dirección estratégica del Proyecto Educativo Nacional ... articulando los niveles y modalidades"(Idem) del sistema educativo.

En resumen el PEN concibe a la descentralización como "la concreción en lo local, de los postulados generales de la democracia participativa. Llevarla a la práctica en el espacio escolar implica un nuevo enfoque gerencial, con cambios profundos en la estructura y procedimientos administrativos del Ministerio de Educación" (PEN,1999,p.47), en cuya orientación las metodologías participativas procuran abrir espacios para la nueva cultura escolar necesaria para su desarrollo.

(9)Respecto al currículo y las estrategias participativas vinculadas al rediseño curricular (PPP, PPA, PPG, PPC), el CEN y el PEN formalmente coinciden, pero en el fondo se diferencian. Esto se debe a que para el **CEN** las estrategias de articulación de la reforma curricular se limitan a su importancia pedagógica como camino para globalizar contenidos (calidad de la educación) y

---

<sup>66</sup> Igual.

<sup>67</sup> Igual

lograr que el alumno participe más activamente en la orientación de la acción pedagógica (pertinencia); mientras que para el **PEN** lo que está en juego es crear una nueva cultura escolar de participación directa que trascienda el hecho escolar ya que el alumno es un ciudadano que comparte otros espacios sociales (hogar, comunidad, equipos deportivos, clubes, etc), en cuya orientación lo que aprenda le debe servir para la vida (calidad) y para un ejercicio pleno de su libertad (pertinencia). En esta dirección

"se considera que en el desarrollo del currículo son vitales la implicación y participación de todos los actores del proceso educativo: directivos, docentes, alumnos, padres y representantes, administrativos, obreros y comunidad para lo cual se sugiere una *Asamblea Educativa Permanente*, utilizando como estrategia la observación, investigación y evaluación" (PEN,1999,p.51).

(10)El método de discusión para la elaboración de las propuestas, permite precisar diferencias sustanciales en los procesos y prospectiva de cambios. Para abrir el debate, la *Asamblea Nacional de Educación* (ANE), elaboró el documento amarillo, titulado *Ideas Para Debatir* (1997), diseñado para orientar el debate. Una lectura detallada de este documento (en síntesis y completo) permite ubicar en él cada una de las conclusiones derivadas en el *Compromiso Educativo Nacional* (CEN). Es decir, el propósito del debate pareciera ser, *legitimar la decisión de los expertos*, cuya significación en el marco de la reforma educativa abordamos en las primeras páginas de este trabajo, como *consulta para dotar de legitimidad decisiones ya tomadas por instancias de poder político* (en este caso el Consejo Nacional de Educación<sup>68</sup>). Por ello, el aporte en el proceso, en cuanto contenido<sup>69</sup> en el documento final fue insignificante.

<sup>68</sup> Consejo Nacional de Educación cuyas siglas son CNE.

<sup>69</sup> Ya que se puede alegar con razón que el incremento se dio en la sumatoria de voluntades, lo cual no hace más que corroborar la línea de análisis que nos hemos propuesto en este trabajo.

En las conclusiones del texto definitivo del CEN, en cuya elaboración participó menos de una quinta parte de los profesionales de la docencia del país<sup>70</sup>, se prevé que el **Compromiso Educativo Nacional (CEN)** sea monitoreado por un *comité de seguimiento*, del cual forman parte "*especialistas*", "*expertos*", "*intelectuales*", "*sectores progresistas*" y "*figuras claves del establecimiento*". De hecho, de este comité conformado por "500 personas representativo de todos los sectores y estados del país" (CEN,1998,p.43), forman parte figuras tan disímiles como Federico Ramírez León y Omar Hurtado Rayugsen, Luis Ugalde y Ronald Lares, Antonio Fuguet Smith y Vicente Martínez, Mariano Herrera y Arnaldo Esté, Nacarid Rodríguez y Eduardo Fernández, Janet Kelly y Carmen García Guadilla, para sólo citar algunos de los que aparecen. El propio Carlos Lanz Rodríguez forma parte de ese comité de seguimiento. Este último hecho devela como se ha venido erosionando la legitimidad del CEN, ya que por razones de diversa índole, entre ellas las transformaciones políticas impulsadas desde 1999, un gran número de los firmantes se han involucrado y contribuido en la elaboración del Proyecto Educativo Nacional (PEN). La profundidad de los debates ha hecho que tomen distancia muchos de los integrantes iniciales de ese "*comité de seguimiento*"<sup>71</sup> al CEN.

Por su parte el PEN es el resultado de un proceso consultivo de agenda abierta y no preestablecida a través de la **Constituyente**

---

<sup>70</sup> Según cifras oficiales el número de profesionales de la docencia activos supera con creces la cifra base de 300 000. Si tomamos en cuenta que para la elaboración del CEN se convocaron distintos autores (no sólo docentes) y que el número de consultados fue de "unas 65000 personas"(CEN,1998,p.10), esto equivale a menos de un quinto de los docentes en servicio. Esto se agrava cuando por cada docente se cuenta con un mínimo de 10 representantes lo cual arroja una cifra de casi dos millones de representantes (estimado muy por debajo de las cifras oficiales, para evitar inflar una cifra en detrimento de esta propuesta).

<sup>71</sup> En la investigación para este trabajo no encontramos registro alguno sobre las actividades (si las hay) de este comité de seguimiento. Se agradece a los lectores que dispongan de información al respecto, escribir a: Prof. Luis Bonilla-Molina, Apartado Postal 724, Rubio 5030, Estado Táchira, Venezuela. E mail: [luisbo@gmail.com](mailto:luisbo@gmail.com)

**Educativa** (CE<sup>72</sup>), se parte de una alta valoración de la **memoria colectiva**, por lo cual se reconocen los aportes iniciales de las investigaciones y elaboraciones de *TEBAS*, *CICE*, *Fe y Alegría*, *CERPE*, *Red Nacional de Investigación-Acción "Simón Rodríguez"*, El *Plan Decenal de Educación* (1994), las *Declaraciones* de los *Encuentros Nacionales de Educadores* (1994-1995), las reflexiones de la *AELAC*<sup>73</sup> (en especial de 1996 y 1998), Proyecto Educativo: *Currículo Básico Nacional* (1997), las 22 propuestas educativas contenidas en el **CEN** de la **ANE**, las propuestas del *Colegio de Profesores* (1999), aportes de *CENAMEC* a la Constituyente Educativa (1999), entre otras; y que, reivindica el rol protagónico del docente investigador en la perspectiva estudiada de los "*intelectuales orgánicos*".

Es decir, para la ANE el debate es un mecanismo para sumar voluntades para una propuesta de cambios resumida en el CEN, mientras que para la Constituyente Educativa lo significativo es la construcción compartida de saberes reflejados en una propuesta como el PEN.

(11) Finalmente, es necesario destacar que la diferencia angular entre ambas propuestas lo constituye el hecho que mientras el **CEN** procura introducir cambios en la educación que no tienen por que estar vinculados con el orden social de conjunto, para el **PEN** es imposible hablar de una transformación educativa de largo alcance sin transformar el país que tenemos, lo cual implica un esfuerzo transformacional de carácter estructural.

### **El caso Colombia<sup>74</sup>**

---

<sup>72</sup> Según el propio Lanz, C. (2000) la consulta abarcó a más de 250 000 educadores además de miembros de la comunidad a lo largo y ancho del país.

<sup>73</sup> AELAC: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

<sup>74</sup> En la Revista *Laurus* (1999) de la UPEL publicamos un análisis de las convergencias entre los procesos de reforma educativa entre España, los Estados Unidos y Venezuela, inscritos dentro de la tendencia reformadora internacional. Además se preparan dos trabajos aparte (a) sobre los procesos de cambio entre

Un rápido repaso a casos nacionales, desde la perspectiva reformadora internacional, nos permite encontrar denominaciones y políticas similares en diversos países del hemisferio. Para citar un solo caso: en **Colombia** y su **Plan Decenal de Educación (1996-2005)**, encontramos que éste **documento base para la orientación de políticas educativas** en ese país, contiene definiciones operacionales altamente complementarias a las elaboradas en Venezuela, específicamente por la **Asamblea Nacional de Educación**<sup>75</sup>(ANE) y el **Proyecto Educativo Nacional**<sup>76</sup> (PEN). Esto corrobora lo afirmado respecto a que la **reforma educativa** forma parte de los procesos simultáneos y complementarios de **Modernización del Estado** a escala regional y global, propias de la tendencia reformadora internacional.

EL **Plan Decenal de la Educación de Colombia (PDEC,1996-2005)** se formula luego de culminado el trabajo de la **Constituyente**, instancia a la cual le correspondió elaborar una nueva Carta Magna (1991) para ese país. En ese nuevo **texto Constitucional** se consagraron las **líneas maestras de la acción educativa del Estado**. Posteriormente, la **Ley General de Educación** (1994), desarrolla estos preceptos a partir de los cuales se elabora el **PDEC**<sup>77</sup>.

Al revisar este último instrumento de planificación educativa (**PDEC**), encontramos que la **acción reformista respecto al sistema educativo de Colombia** establece para la solución a la **crisis de gobernabilidad del sector (eficacia=calidad y legitimidad=pertinencia)** políticas que configuran puntos de encuentro y desencuentro respecto al **CEN** y el **PEN**. En ambos casos los aspectos comunes se refieren a los cambios puntuales, pero surgen diferencias sustantivas respecto a la orientación. Precisamente las definiciones medulares el **Plan Decenal de Educación de Colombia** (PDEC) parecieran aproximarse más al

---

Venezuela y Argentina y (b)sobre la calidad de la educación entre los sistemas educativos de Cuba y Venezuela, que serán publicados por separado.

<sup>75</sup> En este trabajo concebida como expresión de la cultura escolar neoliberal.

<sup>76</sup> En este trabajo concebida como expresión de la cultura transformacional.

<sup>77</sup> Plan Decenal de la Educación de Colombia (1996-2005)

**Compromiso Educativo Nacional (CEN)**, atravesados -sin pretender ser simplistas- ambos *documentos programas* por los postulados de la *cultura escolar neoliberal* y en el mejor de los casos por lo que se ha denominado la **tercera vía**<sup>78</sup>.

Respecto a las elaboraciones del **CEN**<sup>79</sup> (1997-1998), encontramos que el **Plan Decenal de Educación de Colombia** plantea **propósitos** que equivalen en el **CEN** a los **objetivos, metas** que se corresponden a las **variables** y **acciones** que se identifican con las **estrategias políticas**, pero que de conjunto exponen una **visión y prospectiva compartida**, propia de **procesos complementarios** dentro de la **tendencia reformadora internacional**, con énfasis en la hegemonía del discurso neoliberal ante la dinámica globalizadora. A partir de una estructura muy parecida (PDEC-CEN), preocupa el hecho que emergen propuestas convergentes que **no buscan sólo la superación instrumental de la crisis de eficacia y legitimidad** del Estado Moderno, sino que pretenden **sepultar los fundamentos de carácter científico, laico, gratuita, democrática y comprensiva de la escuela pública**. Desaparecido el campo del **socialismo real**, se procede al **desmantelamiento del Estado de Bienestar** y el **Fordismo**, en cuyo contexto (como muro de contención), se justificaban enunciados igualitarios respecto a la educación. Visto en un cuadro resumen, encontramos que el PDEC contempla:

---

<sup>78</sup> La tercera vía es una especie de puente entre el neoliberalismo y la propuesta socialdemócrata de una escuela pública. Blair, uno de sus máximos exponentes forma parte de esa corriente política. Un examen minucioso de la denominada tercera vía permite detectar que es más bien una transferencia de las reglas del mercado a los sistemas educativos.

<sup>79</sup> El CEN) fue la elaboración teórica que en Venezuela sintetiza el desarrollo de la cultura escolar neoliberal, con auge mediático hasta 1998.

La crisis del Estado en el sistema educativo	Propósitos Generales del Plan Decenal	Metas para la superación de la crisis en el PDEC	Políticas del PDEC (1996-2005).
Eficacia (calidad de la educación)	3. Desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología.	<u>Meta 7:</u> Ciudad educadora / Educación extraescolar	<u>Segunda estrategia:</u> elevar la calidad de la educación
		<u>Meta 8:</u> Educación completa y de calidad en todas las escuelas	<u>Quinta Estrategia:</u> fortalecimiento de la institución educativa.
		<u>Meta 9:</u> Educación de calidad para todos en condiciones de igualdad	<u>Octava Estrategia:</u> dignificación y profesionalización de los educadores.
		<u>Meta 10:</u> Disminuir el abandono y la repitencia.	<u>Sexta Estrategia:</u> Mejoramiento de la gestión educativa.
Legitimidad (pertinencia del sistema educativo)	1. Convertir la educación en un propósito nacional y un asunto de todos	<u>Meta 1:</u> Movilización nacional por la educación.	<u>Séptima Estrategia:</u> ampliación del horizonte educativo.
		<u>Meta 10:</u> Cobertura de por lo menos 50% de niños (entre 3-5 años)	<u>Tercera Estrategia:</u> expansión de la cobertura educativa.
	2. Lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación.	<u>Meta 2:</u> Educación para la democracia, participación ciudadana y construcción de una convivencia pacífica.	<u>Quinta Estrategia:</u> fortalecimiento de la institución educativa.
		<u>Meta 3:</u> Educación para el desarrollo sostenible.	<u>Séptima Estrategia:</u> promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo.
		<u>Meta 4:</u> Unidad e Identidad Nacional	<u>Sexta Estrategia:</u> Mejoramiento de la gestión educativa.
	4. Integrar orgánicamente en un sólo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes y de la sociedad civil	<u>Meta 6:</u> organizar el Sistema Nacional de Educación.	<u>Primera Estrategia:</u> Integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación.
	5. Garantizar la vigencia del derecho a la educación	<u>Meta 5:</u> Superar la discriminación educativa y corregir los factores de inequidad	<u>Tercera Estrategia:</u> expansión y diversificación de la cobertura educativa. <u>Cuarta Estrategia:</u> Promoción de la equidad en el sistema educativo.

### **El detalle entre el PDEC y el PEN**

Los cinco propósitos<sup>80</sup> del **Plan Decenal de Educación de Colombia (PDEC)**, delinean la orientación de la propuesta destinada a procurar la solución a los problemas educacionales derivados de la crisis de eficacia y legitimidad del Estado Moderno y sus sistemas de gobernabilidad, desde la especificidad del sistema educativo.

A partir de estos referentes promueve -el PDEC- una gran **movilización nacional por la educación** (meta 1), al estilo de las realizadas por la Asamblea Nacional de Educación (ANE) y la Constituyente Educativa (CE). Evidentemente que esa movilización busca dotar al hecho educativo de la *pertinencia* perdida y encontrar el camino de la empatía con el desarrollo nacional (*calidad*).

La **participación** (meta 2) surge entonces como eje transversal de todos los cambios educativos y nacionales, orientada al logro de un *consenso discursivo* que promueva el **desarrollo sostenible** (meta 3). El logro de este *consenso discursivo* exige que la participación trascienda el hecho electoral, impulsando el ejercicio de la democracia fundamentado en el diálogo y la tolerancia (meta 4). Esto reivindica el concepto de educación para todos (meta 5, 6 y 10) que aparece desarticulado de la inequidad social.

Dado que en la escuela se expresa la exclusión social que ha devenido en una crisis del sistema educativo, el énfasis del **PDEC** se centra en "emprender una real modernización de las instituciones escolares, que les permita atender con mayor *calidad* y *eficiencia* las funciones que le son propias" (PDEC,1995,p.46), para cuyo

---

<sup>80</sup> En la estructura del cuadro, la columna en la que aparece la denominación **La crisis del Estado en el sistema educativo** no viene como tal en el PDEC, sino que el autor ha considerado importante agregárselo, a los efectos pedagógicos de facilitar el análisis de los lectores.

logro es importante el *mejoramiento de la gestión educativa* (estrategia séptima).

La comunidad y sus espacios (meta 7) son entendidos al servicio de la escuela, en la construcción discursiva civilista, que sin embargo obvia la incidencia de la dinámica escolar en la transformación del conjunto de la realidad social, más allá de los límites del instrumentalismo reformista que se promueve desde el status.

Para el **PDEC** la **calidad** de la educación (metas 8 y 9) se relaciona a la formación y ejercicio de la profesión docente, la evaluación institucional, el incremento de publicaciones pedagógicas e investigación educativa, así como a la dotación de equipos y nuevas tecnologías. La calidad desde esta posición un concepto autoreferenciado en la escuela, en la perspectiva de las escuelas eficaces que abunda en la literatura propia de la cultura escolar neoliberal.

El PDEC al igual que el CEN concibe los cambios del sistema educativo vinculados a la totalidad social, sólo en aquellas áreas que no "molesten" los intereses de los instalados en el poder. Muy lejos está del PDEC -así como en el CEN- el promover un cambio estructural desde los referentes educativos, independientemente que es el sistema de gobernabilidad con más miembros. Estas ópticas instrumentales, de cambiar en lo **micro** para que nada cambie en lo **macro** es lo que en este trabajo hemos venido denunciado como **instrumentalismo subalterno**<sup>81</sup>, que cumple sólo los dictámenes de la *perspectiva neoliberal* dentro de la *tendencia reformadora internacional*.

Como se observa, al igual que entre el **CEN** y el **PEN**; en el caso del Plan Decenal de Educación de Colombia (**PDEC**), el énfasis no está en las **definiciones** sino en las **orientaciones**. En consecuencia, una lectura que trascienda la **conceptuación formal** deberá explorar las **implicaciones reales** de su inserción en la

---

<sup>81</sup> En correspondencia la definición postcolonial al respecto.

**práctica escolar y educativa** y como está articulación se refleja e incide en la realidad social general de contexto.

Al pertenecer las tres propuestas<sup>82</sup> a la *tendencia reformadora internacional*, independientemente de que unas se correspondan a Venezuela y la otra a Colombia, encontramos que una buena parte del contenido del **PDEC** (Colombia) y sus **orientaciones**, aparecen altamente **correlacionadas** a las planteadas por la **reforma educativa venezolana**<sup>83</sup>, como corresponde a procesos complementarios dentro de una dinámica global de cambios resultantes de las crisis del Estado Moderno, incluidos los sistemas educativos.

A pesar del cúmulo de comentarios sobre la construcción autónoma, encontramos que tanto el **PDEC** (Colombia) como el **CEN** (Venezuela) tienen estructura, contenidos y orientación compartidos, para solucionar la crisis de **eficacia** (calidad) y **legitimidad** (pertinencia) del sistema educativo, en una prospectiva de cambios para el normal funcionamiento de los sistemas de gobernabilidad y la permanencia del *status quo*. Esto corrobora la hipótesis contenida en este trabajo, respecto al real papel de política instrumental para el cambio educativo de estas iniciativas, desde los referentes fundacionales del neoliberalismo para Latinoamérica.

Por el contrario, a pesar del ruido que se genera alrededor del *Proyecto Educativo Nacional* (PEN) esta emerge como una construcción teórica desde la especificidad nacional y una propuesta de políticas educativas que rompe con el molde de las orientaciones para el cambio impuestas por el *modelo neoliberal* para América Latina, de las cuales el *Plan Decenal de Educación de Colombia* (PDEC) y el *Compromiso Educativo Nacional* (CEN), constituyen

---

<sup>82</sup> Venezuela: CEN y PEN. Colombia: PDEC.

<sup>83</sup> Especialmente a las sostenidas por los que hemos denominado como representantes de la **cultura escolar neoliberal**, es decir, el Dr. Carvajal y el equipo de trabajo que produjo la propuesta de Ley Orgánica de Educación presentada como expresión de la *sociedad civil*.

abiertas expresiones.

## **CRISIS Y ESCUELA**

### **La crisis educativa vista desde el plantel**

Mientras para los responsables de toma de decisiones en materia de políticas públicas, la **crisis del estado** (eficacia y legitimidad) se vincula al referente **governabilidad**, para los profesionales de la docencia que laboran en la escuela<sup>84</sup>, independientemente de su categoría<sup>85</sup> y jerarquía<sup>86</sup>, la **crisis educativa** (inmersa en el cisma del Estado moderno) se relaciona a **problemáticas para armonizar y articular didáctica y curriculum, aprendizaje significativo y saberes previos, metodologías participativas y nueva cultura política, evaluación y justicia escolar, dirección e iniciativas docentes, innovación y rutinas escolares.**

La creciente **imposibilidad de relación armoniosa entre estos componentes del que hacer pedagógico**, origina niveles de **apatía, creciente entropía, caos pedagógico y pérdida** de referencias reales **de autoridad escolar**. Situación que genera una **crisis de calidad** (eficacia) y **pertinencia** (legitimidad) del **accionar escolar**. En la cotidianidad de la actividad del aula y el plantel esto se expresa en:

---

<sup>84</sup> Genéricamente hablando.

<sup>85</sup> En Venezuela existen seis categorías docentes que oscilan entre I (0-3 años) hasta VI (21 a 25 años). Su concepción procura un desarrollo horizontal de la carrera docente.

<sup>86</sup> En Venezuela el desarrollo vertical de la carrera docente va desde el cargo maestro de aula, pasando por el de coordinador, sub-director y director, hasta el de supervisor. Se refieren a la responsabilidad respecto al plantel.

Componentes de la crisis escolar	Tipos	Expresiones de esta crisis escolar
Apatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Del Supervisor respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del Director respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del maestro respecto al plantel.</li> <li>▪ Del alumno respecto a la actividad del aula y/o el plantel.</li> <li>▪ Del representante respecto a la escuela.</li>   <li>▪ De la comunidad de entorno respecto a la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿para que visitar la escuela si todo continúa igual?</li> <li>▪ Por mucho que uno trabaje nadie lo agradece.</li> <li>▪ Para que sirve que yo me esfuerce si los demás no lo hacen.</li> <li>▪ ¿ Para que aprender si los maestros no hacen lo que dicen y aquí cada quien nos dice lo que le conviene?</li> <li>▪ Todo lo que uno hace por los hijos y en la escuela aprenden cosas que no nos interesan. Ya tengo yo bastantes problemas para ahora tener que ayudar a los maestros. Siempre lo reúnen a uno es para que hagamos lo que a ellos les conviene.</li> <li>▪ ¿Por qué tengo que contribuir con la escuela si ellos nunca se preocupan por nuestros problemas?. Terminan su trabajo y se van.</li> </ul>
Entropía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Del Ministerio respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del Director respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del maestro respecto al plantel.</li>   <li>▪ Del alumno respecto a la actividad del aula y/o el plantel.</li> <li>▪ Del representante respecto a la escuela.</li>   <li>▪ De la comunidad de entorno respecto a la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lo importante es lo que se hace en el despacho.</li> <li>▪ La escuela marcha por mi interés y actividad, lo demás es política.</li> <li>▪ Para solucionar la crisis educativa lo que importa es que yo mejore. Cada uno que asuma su responsabilidad.</li> <li>▪ A mi me interesa es lo de mi grado, para preocuparse por la escuela están los directores y las secretarías.</li> <li>▪ Lo que interesa es el bienestar de la casa. Para tener tiempo para lograrlo es que lo mandamos a la escuela.</li> <li>▪ La escuela debe trabajar para la comunidad, porque nosotros no podemos colaborarles cuando a ellos les pagan para enseñar y trabajar.</li> </ul>

<p style="text-align: center;">Caos pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Del Ministerio respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del Director respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del maestro respecto al plantel.</li> <li>▪ Del alumno respecto a la actividad del aula y/o el plantel.</li> <li>▪ Del representante respecto a la escuela.</li> <li>▪ De la comunidad de entorno respecto a la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Burocratismo, silencio administrativo.</li> <li>▪ Papeleo, tareismo y formalismo en el llenado de formas (asistencia, matrícula, planes, etc).</li> <li>▪ Acato pero no cumplo. Formalismo y argumentación sobre la autonomía docente.</li> <li>▪ Los maestros están enseñando con métodos viejos y no se dan cuenta que ahora es más fácil aprender con la multimedia. El internet, etc.</li> <li>▪ Quiero pero no tengo tiempo para los proyectos pedagógicos. No entiendo que es lo que quieren los maestros con esos "fulanos" proyectos.</li> <li>▪ Ahora si es verdad que se acabó la escuela con los maestros con proyecticos y sacando a los alumnos fuera de las aulas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Perdida de autoridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De algunos supervisores respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del Director respecto a la escuela.</li> <li>▪ Del maestro respecto al plantel.</li> <li>▪ Del alumno respecto a la actividad del aula y/o el plantel.</li> <li>▪ Del representante respecto a la escuela.</li> <li>▪ De la comunidad de entorno respecto a la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eso es una moda del actual Presidente. Tenemos que hacernos los locos mientras se le pasa la "fiebre", por eso yo no me pongo a decirle a los maestros que planifican y evalúen distinto.</li> <li>▪ Eso no lo entiendo bien ni es mi responsabilidad, yo simplemente acato ordenes.</li> <li>▪ Bueno si lo que quieren es informes, pues les enviaremos informes. Con que moral nos exigen si los mismos directivos no entienden de que se trata.</li> <li>▪ Si aquí todo el mundo hace lo que quiere, por qué me exigen a mí.</li> <li>▪ Si el maestro lo regaña rebélesele, no se deje que usted tiene derechos y el único que puede exigirle somos sus padres.</li> <li>▪ Los maestros no trabajan y se la pasan inventando reuniones y proyectos para no hacer nada.</li> </ul>

Evidentemente que todas estas expresiones revelan problemas de comunicación, derivados en su mayoría de los problemas de legitimidad. Sin embargo, esto viene generando un **reclamo generalizado** de parte de la sociedad nacional, **en torno a crecientes dudas sobre si la educación sirve para lo que dice servir** y, si ésta **es el resultado de la sumatoria de expectativas y necesidades** de los diversos actores que forman el tejido social.

La labor del **maestro** y las **diversas jerarquías** docentes **aparece cuestionado socialmente**, a lo cual se **adiciona** la **carencia de una política gubernamental de estímulo a la labor docente**. Paralelo a ello, **surgen interrogantes sobre la vocación** y calidad de la **formación docente**.

Progresivamente se hace evidente la **falta de mecanismos y canales de construcción de un discurso pedagógico consensuado**, entre los distintos actores sociales. Por otra parte, la **dirigencia de las instancias organizacionales** de los maestros (sindicatos, federaciones, colegios) concebidas como entes de carácter corporativo y gremial, progresivamente **se alejan de sus objetivos iniciales** generando un **divorcio entre aspiraciones y logros**.

Para cerrar el círculo perverso de la crisis en curso, se hacen crecientes las derivaciones del **resquebrajamiento en el ideario de la Razón** respecto a la escuela. Incluso algunos osados apologistas llegan a declarar el fin de la escuela.

Sistémicamente a ello se une la **crisis del sistema político de representatividad**, la cual se hace inocultable. Esto tiene una gran **incidencia sobre los referentes de autoridad y logro** del maestro, ya que la inmensa mayoría había ingresado al ejercicio de la docencia, pasando por la alcabala del **clientelismo partidista** produciendo con ello una especie de **legitimación de la estratificación burocrática en la administración del sistema educativo**.

Surge **el conflicto** como rasgo distintivo **en la práctica escolar** y fenómeno educativo vinculado a la **resistencia al cambio**, que analizaremos más adelante.

**El cambio: se expresa en discursos sobre reforma, coaptación o revolución cultural**

Al estar en juego **intereses** que trascienden el ámbito pedagógico (económicos, políticos, culturales), los **debates, conflictos** y puntos de vista sobre los **cambios** y su **prospectiva**, están estrechamente vinculados al nuevo cuadro que se puede crear y su vinculación con el destino de esos intereses.

Por ello, con **certeza política** el Proyecto Educativo Nacional se asume en **favor** de los **explotados, los marginados, los excluidos**, mientras que cada vez le resulta más difícil a los **defensores de la cultura escolar neoliberal** esconder que sus propuestas buscan no sólo preservar sino aumentar el privilegio del sector que históricamente ha **ocupado y disfrutado del poder**.

En ese **contexto** los **debates puntuales** -como el referido a la *escuela pública* o la *privatización de la educación*- adquieren una dimensión real mucho más **vinculada a los intereses en juego**. Por ello, y no por un simple capricho, en este trabajo defendemos el PEN y su cultura política transformacional ecológica.

Es necesario destacar, que los sectores en pugna (*el transformacional versus el poder establecido*), tienen que **coaptar a interlocutores** que muchas veces se encontraban en la acera del frente (caso Carvajal o Lanz, según el caso), para **mejorar las posibilidades de desarrollo de sus propuestas** en un marco de busca de legitimidad y eficacia de la **acción estatal**. Claro está que le corresponde a estos "invitados", trascender -como esperamos- el instrumentalismo de su participación.

Evidentemente que el primer **escenario de comprobación de la legitimidad** de los **discursos** se da en el terreno de la **cultura escolar**, por lo cual el **PEN** acierta al concebir como una cuestión fundamental el logro de una **nueva cultura política**, que en este caso implica una **revolución cultural**.

### **Los intentos de normalización de estrategias.**

Tanto el *poder establecido*<sup>87</sup> como la *corriente histórico cultural* por el cambio generan sus síntesis discursivas y operacionales. En el caso de la corriente por el cambio se expresa en *propuestas contrahegemónicas* vinculadas a cada realidad concreta para impulsar las transformaciones en favor de los más débiles en el escenario social, mientras que en el caso de la cultura escolar del *stabliment*<sup>88</sup> en la *normalización de términos, prácticas y protocolos*. En el último caso, sus síntesis discursivas<sup>89</sup> y operacionales<sup>90</sup> suelen ser reinsertadas en los procesos de articulación entre los *órganos supranacionales* y los *estados-nacionales*, como guías orientadoras para el cambio y condicionantes para el acceso a la ayuda internacional. Así, se genera la sensación que *hay que estar al día*, en la moda o *dentro de la tendencia a cambiar para ser iguales*, descuidando la construcción de propuestas desde los referentes de *identidad local*.

La propia UNESCO ha nombrado la **Comisión Internacional para la Normalización Educativa (CINE)**, cuyo trabajo debe servir a los pueblos y los pares educativos, para mejorar la comunicación, el diálogo para el cambio desde cada realidad concreta y no para imponer modelos hegemónicos.

### **El cambio en la perspectiva reformista**

Finalmente en esta parte, es necesario precisar que los **cambios tienen límites reformistas y horizontes de revolución estructural**. Dentro de la tendencia reformadora internacional, los cambios son instrumentales y están limitados a recuperar la

---

<sup>87</sup> En este trabajo el término poder establecido trasciende el simplismo de vincularlo a ejercicio de gobierno, para concebirlo más como cultura de dominación. En consecuencia, el poder establecido no ha desaparecido a pesar de la emergencia de nuevos actores y relaciones de poder cuyas dinámicas están en expansión y consolidación: caso Venezuela y la quinta república, que en muchos casos es todavía una cultura emergente.

<sup>88</sup> Igual al anterior.

<sup>89</sup> Especialmente la propiciada por la cultura escolar neoliberal.

<sup>90</sup> Como prácticas que admiten varias lecturas (PPP, PPA, PPG, entre otras)

governabilidad de los sistemas, diseñando e instrumentando políticas y acciones para recuperar la eficacia y legitimidad de la acción estatal. Alcanzar el horizonte de cambios estructurales es una posibilidad en la perspectiva teórica y los esfuerzos para la articulación de los cambios, que sin embargo no es posible asegurarlos con viejos determinismos, sino que dependerá de la evolución de cada proceso.

### **Cambios, Desarrollo Organizacional y enfoque gerencial**

Ante el auge de propuestas para el cambio educativo descontextualizadas, que consideran que el objetivo central de la reforma es lograr *escuelas eficaces*, donde el éxito depende del director (gerente), concibiendo a la escuela como un sistema que no interactúa sino que recibe demandas sociales, hemos considerado importante ubicar el **enfoque gerencial** y el **desarrollo organizacional** en la perspectiva transformacional holística que sacude a los **sistemas de gobernabilidad**, incluido el **sistema educativo**.

En ese contexto, la **resistencia al cambio** y los **problemas para la inserción de políticas reformistas** aparecen como situaciones propias de las contradicciones sociales, la cultura escolar y las relaciones de poder, redimensionando su papel y deslastrando de la angustia asistémica a la que son sometidos los directivos y maestros ante los obstáculos que surgen, pero también les dota -a las distintas categorías y jerarquías docentes- de herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales pertinentes para el abordaje de la realidad y sus procesos, ante lo cual el éxito se colectiviza y se hace, no sólo más cercano sino posible.

Ahora bien, esta perspectiva no responde a un capricho, sino al estudio de la trayectoria histórica de la gerencia gubernamental, la dirección educativa y el enfoque gerencial. En el trabajo titulado *Reforma, Descentralización, Enfoque Gerencial y*

*Calidad de la educación en el contexto de la Modernización del Estado (1999)*, señalamos como a partir del trabajo realizado por el ILPES-CEPAL, el CAB y la propia línea de investigación<sup>91</sup>, encontramos que inicialmente la conducción de las instituciones educativas les correspondió al clero, pero que una vez ocurrido el triunfo de la revolución francesa se operaron dos cambios significativos. El **primero**, al considerar a la escuela como una institución laica que exigía nuevos agentes para la conducción de los planteles escolares, y **segundo**, al formar e impulsar la constitución de los Estados-Nación se daba inicio a la exigencia de una burocracia gubernamental para dirigir los asuntos públicos que de hecho contenía estratificaciones, entre los cuales estaban los directores, Jefes o Capataces los cuales deberían rendir cuenta del cumplimiento de las ordenes por parte del funcionariado.

El emerger de la crisis del Estado moderno evidencia la necesidad de trabajar en la especialización de los cuerpos directivos de la burocracia estatal, para que estos mandos pudieran contribuir a solucionar la crisis de eficacia y legitimidad. Por ello, la COPRE<sup>92</sup> (19995, p. 49) plantea que "*para la modernización del sector público resulta clave para promover e instrumentar la profesionalización de los niveles directivos y de supervisión*". Para el Convenio Andrés Bello (CAB, 1996, p.120), estas operaciones "abarca a todas las instancias de la educación y todo tipo de instituciones, no importa de que nivel: preescolar, primaria, media o superior".

En consecuencia, el enfoque gerencial y el desarrollo organizacional no pueden verse en la simple perspectiva técnica, sino en el contexto de los procesos de reforma y transformación de la sociedad. En este sentido, la **gerencia** de la *quinta disciplina* con

---

<sup>91</sup> Sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque comparativo bajo responsabilidad del autor.

<sup>92</sup> COPRE: Comisión Presidencia para la Reforma del Estado, creada en la década de los ochenta para promover las reformas del Estado y que desapareció en 1999 ante la falta de voluntad política para desarrollar sus propuestas y ante el viraje que impone el proceso constituyente en Venezuela.

sus aportes respecto al dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el desarrollo de la organización abierta al aprendizaje, abre paso a los posteriores desarrollos de la que hemos denominado **generación gerencial emergente**: la *gerencia de pirámide invertida*, que anuncia una **sexta disciplina: participación horizontal**, cuyos fundamentos anunciamos en un libro que publicamos recientemente<sup>93</sup>. Aunque se nutre de aportes foráneos, la propuesta enunciada es una construcción teórica propia que incorpora los desarrollos locales respecto a la tradición cooperativa, autogestionaria, libertaria, y consejista.

La importancia de todo lo trabajado en este ensayo, respecto al **desarrollo organizacional** reside en el hecho que éste es concebido como

... un esfuerzo de gran alcance para mejorar los procesos de resolución de problemas y renovación de la empresa, sobre todo por medio de la cultura organizacional más eficaz y con mayor grado de colaboración (Wendell L. French y Cecil H. Bell, Jr. Organization Development, 1978, p.14)<sup>94</sup>

A partir de esta, traemos la inquietud sobre la necesidad que la reforma educativa se plantee una dimensión de DO -eso si deslastrado de la concepción empresarial neoliberal que la anterior definición asume- lo cual implicaría una elaboración teórica autónoma al respecto, la cual deberá tomar en cuenta muchos de los elementos y factores abordados en este trabajo. En consecuencia el **desarrollo organizacional (DO)** deberá ser visto en la dinámica transformacional como el proceso en el cual la organización

---

<sup>93</sup> En: Bonilla-Molina, Luis. (2001). Gerencia de Pirámide Invertida. Ediciones conjuntas de la UNESCO/IESALC, UPEL-IPRGR, SVEC, FUNDACITE-Táchira y Zona Educativa del Estado Táchira. Caracas-Rubio: Venezuela.

<sup>94</sup> Wendell L. French y Cecil H. Bell, Jr. Organization Development, 2da Ed.. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1978

adquiere una nueva cultura política en un contexto antiburocrático, de participación horizontal, de transparencia en la toma de decisiones y de control colectivo, a través de la dirección colegiada y el aprendizaje compartido.

Aunque en la línea de investigación hemos comenzado a trabajar y publicar<sup>95</sup> al respecto, un trabajo significativo en esta perspectiva lo constituye el capítulo "*la evaluación institucional del plantel y del desempeño docente*" del libro del Prof. Carlos Lanz (1998) *Reforma Curricular y Autoformación del Docente Investigador*.

### **Acompañamiento pedagógico y supervisión**

Impulsar cambios sin estar condicionados por algo, animados por la **conciencia de los necesidad de cambios estructurales** implica reivindicar la lección de Descartes quien señalaba la imposibilidad de construir un edificio duradero sobre viejos cimientos. Esto implica atreverse sin complejos a revisar y transformar todas las definiciones, prácticas y procedimientos.

En esta perspectiva entendemos los intersticios de las políticas para modificar las políticas y los actores de la mediación organizacional entre planteles y niveles de conducción gubernamental, comúnmente conocida como supervisión.

La **supervisión** -que significa *vista superior sobre los procesos*- concebida como inspección, instancia de control o correa de transmisión de órdenes, luce impertinente a la luz de los cambios que impulsa el PEN. **La supervisión clásica luce desencajada al ser desarrollada por un funcionarato formado para limitarse a controlar**. En un contexto de impulso de transformaciones, de cambios de modificación de la realidad y sus premisas, *la quietud, el orden establecido constituyen obstáculos*. En esta disyuntiva se producen muchos de los conflictos entre quienes se niegan a

---

<sup>95</sup> Por ejemplo: texto citado en la nota número 68.

cambiar de paradigma y los actores de nuevos escenarios de revolución integral.

Una de las aristas de mayor significación lo constituyen los **paradigmas** para el ejercicio de la función supervisora. La supervisión, respecto a las atribuciones del supervisor, aparecen jurídicamente definidas en el artículo 167 de la Ley Orgánica de Educación (1980), precedidas de enunciados como "cumplir", "impartir", "reorganizar", "fomentar", "abrir", "proponer", en la clara perspectiva de *actor sobre los procesos*..

En la prospectiva de cambios, la *función supervisora*, vista como *acompañamiento pedagógico* implica (a)promover el paradigma transformacional ecológico, de carácter participativo y de construcción horizontal, (b)una *revisión del término* y la posibilidad de adopción/construcción de uno más pertinente a la nueva realidad; (c)el establecimiento de *nuevas formas de relacionarse* con los distintos autores escolares, donde el **rol** se centre en lo **formativo** y lo punitivo pase a un segundo plano; (d)una *visión dentro de los procesos* como autor/constructor de la nueva realidad educativa y una renovada praxis pedagógica.

Se plantea entonces, la necesidad de **resignificar** la **cultura del control como ayuda**, la **vigilancia por la cooperación**, pero también la **derrota del burocratismo** (compadazgo, politiquera, papeleo) por el **control compartido de la gestión** como parte de la democracia directa entre diversas instancias. Estamos hablando de una **nueva cultura política** (Lanz, 2000), que en el corto plazo requiere de nuevas prácticas que en muchos casos implican el emerger de nuevos actores; teniendo claro que el problema no es hombres sino de políticas.

Dentro de esta perspectiva es, no solo previsible sino necesaria, la formación de maestros como nuevos impulsores del acompañamiento pedagógico, proceso en el cual se requerirá de nuevos parámetros expresados en una nueva Ley Orgánica de

Educación (2001), en la cual se produzca (a) una revisión de los términos contemplados en la carrera docente como ascenso progresivo, (b) enfatizar en la formación de una nueva generación de directivos y supervisores, formados en una nueva cultura organizacional para el cambio con posibilidades de articulación para los próximos veinte años.

### **Derechos humanos desde el aula y la prospectiva de cambios**

Para concluir este ensayo, queremos destacar que ningún cambio puede considerarse positivo si carece de una clara consciencia de la dimensión respecto a los derechos humanos que el contiene.

En el caso de la reforma educativa venezolana apostamos por el cumplimiento de las estrategias holísticas para superar las deficiencias del contexto en virtud de su incidencia en la realidad concreta. Además de los enunciados del PEN, algunos de los cuales comienzan a mostrarse tímidamente en la realidad celebramos el inicio del programa de formación de maestros en valores y cultura para la paz, en el cual además del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) se han involucrado instancias como la Defensoría del Pueblo y Amnistía Internacional, Sección Venezuela.

Las aulas son el mejor escenario para verificar el cumplimiento de los derechos fundamentales del hombre, el niño(s), niña(s) y adolescentes.

#### **Para concluir:**

En este trabajo hemos tratado de precisar que: (a) el Estado está conformado por *sistemas de gobernabilidad* para cuyo sostenimiento se requiere del *consenso discursivo (legitimidad)* a partir del cual se logra que las instituciones sirvan para lo que dicen servir (*eficacia*); (b) para el logro de ese consenso discursivo además de la burocracia (acción gubernamental) el *stablismeth* recurre a los *especialistas, expertos, intelectuales alejados del vulgo*

o *intelectuales orgánicos*; (c) en la última etapa los "*pensadores de la calle*" o "*intelectuales orgánicos*" han alcanzado un especial protagonismo; requeridos para impulsar los procesos de cambios que garanticen la gobernabilidad, en lo que hemos denominado proceso de *coaptación*; (d) los cambios en educación forman parte de las iniciativas para la modernización de los sistemas de gobernabilidad, que genéricamente se ha conocido como Reforma del Estado; (e) la(s) reforma(s) educativa(s) no son una novedad, sino un proceso continuo a través del tiempo y el espacio; (f) a escala mundial, estas iniciativas de cambio respecto a la educación han constituido la *Tendencia Reformadora Internacional (TRI)*, que busca superar las expresiones de la crisis de eficacia (calidad de la educación) y legitimidad (pertinencia y relaciones de poder) inherentes al hecho educativo a nivel global; (g) sin embargo, las iniciativas de cambio no son neutrales y muy por el contrario, entre otras, se expresan de forma dicotómica a través de la *cultura escolar neoliberal* (hegemonía del poder) *versus* la *cultura escolar transformacional* (ecológica), (h) en Venezuela estas vertientes se expresan en las síntesis discursivas mejor conocidas como *Compromiso Educativo Nacional* (CEN) y *Proyecto Educativo Nacional* (PEN), respectivamente. Cada una de estas propuestas reflejan la pugna de intereses en curso entre sectores sociales respecto a la dinámica de poder, entre ellos los sistemas de gobernabilidad. (i) Para corroborarlo se analizan tanto el CEN como el PEN, relacionando estas propuestas al *Plan Decenal de Educación de Colombia* (PDEC) concluyendo que estas tres iniciativas forman parte de la **TRI**, aunque se diferencian en sus orientaciones estratégicas respecto al poder. (j) Por otra parte, se puntualiza como estas expresiones se reflejan en opiniones divergentes en la micropolítica de la escuela, aunque se pretenda señalar que no hay explicación para estas tensiones o se pretenda decir que las contradicciones dependen de la vocación o mística docente, como categorías neutrales. (k) Para concluir, se enfatiza en la dimensión de los derechos humanos como escenario donde se prueban las propuestas de cambio educativo.

Lo anterior permite destacar, la importancia de los debates y el protagonismo que en el presente ha adquirido el tema educativo para alcanzar el nuevo consenso discursivo para la educación. Sin embargo, en garantía de la profundidad y transparencia del debate, se considera conveniente alertar en torno al maniqueísmo y los dobles discursos que parecen emerger en torno a una supuesta intención de copiar modelos extranjeros<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Ubicada en la orientación del temor que en el pasado se acuñó con la frase "el fantasma del comunismo" y la añeja publicidad sobre la amenaza roja para los niños.

## *Epílogo*

# **METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS**

En las páginas anteriores abordamos el **vínculo** de la **participación** y su desarrollo a través de las **metodologías participativas** con la **dinámica reformadora internacional**, para la superación de la crisis de eficacia (calidad en educación) y legitimidad (pertinencia en educación) por la que atraviesan los sistemas educativos de los Estados nacionales.

En esta oportunidad abordaremos el conjunto de **interrogantes** que con mayor frecuencia nos formulan, los maestros y directivos, no sólo de las escuelas ubicadas en el medio rural y la región fronteriza. Por lo general, en las reuniones, cursos y talleres realizados en áreas vinculadas a la agenda de los cambios, estas inquietudes emergen con creciente insistencia. En consecuencia, trataremos de hacer un **abordaje** completo, aunque sucinto sobre las **metodologías participativas**, sus tipos, utilidad, límites y fundamentalmente comunicar experiencias de implementación en la escuela.

Para ello es necesario puntualizar que las preguntas que se nos formulan con mayor insistencia se refieren a: ¿que son las metodologías participativas?; ¿Cuales se consideran metodologías participativas?; ¿Para que sirven?; ¿Donde y cuando se pueden utilizar?; ¿Con quienes se desarrollan?; ¿Cómo se articulan con procesos escolares concretos?; ¿Puede enseñarme los pasos para su aplicación?

En los próximas líneas se tratará de responder a estas interrogantes, precisando que **no es nuestra intención** pretender **formular "recetas"** o exponer "un modo de pensamiento único",

sino que, consecuentes con la posición político-pedagógica que asumimos, queremos **compartir algunas experiencias y reflexiones**. Ese constituye precisamente el "*aspecto clave*" de todas las **experiencias participativas en el ámbito escolar, compartir saberes y aprender en equipo**. En consecuencia comencemos a transitar y ejercitar esta especie de mayéutica.

**Las metodologías participativas**<sup>97</sup> no constituyen un concepto único, sino que por el contrario procuran el quiebre de expresiones organizacionales del pensamiento único. Las MP abarcan varios estilos de pensamiento inscritos dentro de la episteme transformacional. Las metodologías participativas son formas de promover y crear la cultura de la participación, como mecanismo para garantizar que la acción escolar sea eficaz (de calidad) y legítima (pertinente).

Las **MP asumen** en consecuencia, una **forma para la construcción de imaginarios** (visión/misión), que se expresa en los hechos sociales educativos, comunitarios y ciudadanos por medio de la concepción democrática directa, de carácter asambleario y en el control compartido de la gestión..

Su **esfuerzo central se orienta al logro de la acción colectiva**, así como en la derrota a las concepciones individualistas, mesiánicas, cupulares y elitescas respecto a los cambios.

Las **MP se desarrollan** con los actores sociales, los sujetos a quienes les corresponde asumir el papel de **autores** de su propio destino<sup>98</sup>. En la escuela, considerada como el centro del desarrollo local y comunitario sustentable, los autores son los alumnos, maestros, directivos y supervisores, los padres y representantes, el

---

<sup>97</sup> A partir de ahora, **metodologías participativas** y **MP** tendrán un mismo significado.

<sup>98</sup> En este trabajo compartimos los planteamientos de Touraine (1997) en torno a la necesidad de hacer énfasis en el sujeto y rol de autor, como superación del instrumentalismo asignado al rol de actor.

personal obrero y administrativo, las señoras que trabajan en el PAE, y en fin la comunidad de entorno (otras instituciones educativas, medicatura, prefectura, activistas comunitarios, grupos ecológicos, defensores de los derechos humanos, radios y medios de comunicación, entre otros).

Las **MP tienen como objetivo fundamental** la búsqueda de un consenso discursivo que oriente la acción transformadora. Desde nuestra perspectiva, se diferencian de la visión instrumentalista que se le intentó dar en el pasado reciente a las metodologías participativas, considerándolas como simples esfuerzos para lograr que la "mayoría colabore con las metas gubernamentales".

Las **MP se desarrollan a partir de un problema común**. En este caso la generalización nacional, en torno a su implementación, parte del diagnóstico consensual respecto a la crisis de calidad y pertinencia del sistema educativo. Sin embargo, ese problema común tiene sus especificidades en cada plantel, que sólo los autores sociales vinculados están en capacidad de determinar. Por ejemplo, mientras los problemas de calidad de un plantel pueden tener como eje de expresión la formación profesional en otra escuela pueden referirse a la carencia de materiales y recursos para el aprendizaje, por lo cual las estrategias de resolución variarán de acuerdo a cada realidad y contexto concreto.

Es importante saber que las **MP** si no se impulsan articuladas a procesos concretos, se convierten en un reunionismo agotador que conspira contra su propia orientación transformacional. Por ello, las MP a nivel general **se vinculan** a la elaboración compartida de la visión<sup>99</sup> de la escuela, la precisión y

---

<sup>99</sup> Ver Bonilla, L. (2001). **Gerencia de Pirámide Invertida**. Ediciones conjuntas UNESCO/IESALC, SVEC, UPEL-IPRGR y FUNDACITE-TÁCHIRA. Venezuela: Caracas-Rubio.

continuo ajuste de la misión institucional, pero a nivel particular a tareas compartidas.

Las **MP se construyen en el diálogo y la elaboración consensuada del discurso para la acción**. Consenso dialógico que se erige desde la acción pedagógica fundamentada en los saberes previos, la interactividad de la acción escolar, la gerencia de pirámide invertida<sup>100</sup>, la unidad dialéctica de la opinión-divergencia, la votación libre y autogestionada, el respeto a la disidencia, así como en la horizontalidad en los procesos de discusión y toma de decisión donde las jerarquías retornan a su papel como categorías docentes.

Ello implica el uso y creación de herramientas para la síntesis-acción del consenso asambleario. Lanz (1999) en *Inventamos o Erramos*<sup>101</sup> expone las **herramientas** utilizadas por la Constituyente Educativa **para elaborar el Proyecto Educativo Nacional**, las cuales constituyen un camino. Lo significativo de estas herramientas residen en el hecho que sirvieron para producir una síntesis-acción de más de 250000 educadores y ciudadanos consultados, rompiendo con el mito de la imposibilidad de utilizarla con grupos numerosos. Otras herramientas son el **Dazibao** y el **Convite**, para citar sólo dos ejemplos. En este trabajo se expondrá, más adelante, la **agenda participativa abierta**, herramienta que hemos elaborado a partir de nuestras experiencias respecto a los escenarios escolares, que evidencia la diversidad de opciones que es posible construir a partir del diálogo de saberes.

Hemos sintetizado los **tipos de metodologías participativas** en las referidas a:

---

<sup>100</sup> Para profundizar el la gerencia de pirámide invertida ver: Bonilla, L. (2001). **Gerencia Participativa**. Ediciones conjuntas UNESCO/IESALC, SVEC, UPEL-IPRGR y FUNDACITE-TÁCHIRA. Venezuela: Caracas-Rubio.

<sup>101</sup> *Inventamos o Erramos*: Organo de la red de apoyo del Proyecto Educativo Nacional.

- a. **Para la toma de decisiones compartidas** (PPP, PPG, PPC, Trabajo en redes, entre otros).
- b. **Para la gestión de pirámide invertida** (Constituyente de Plantel, Gestión Participativa del Centro Educativo, La Escuela como centro del que hacer comunitario, entre otros).
- c. **Para el crecimiento pedagógico solidario** (círculos de estudio, investigación participativa, convite, cooperativismo en el manejo de materiales impresos y equipos, entre otros).

El éxito, la **efectividad de las MP** reside en la capacidad para establecer un clima consensual, democrático e interactivo para la motivación, diagnóstico, formulación de propuestas, ejecución, evaluación y realimentación.

Para impulsar la **nueva cultura de la participación transversalmente concebida en la organización escolar**, la reforma educativa contempla **metódicas** expresadas en un nuevo enfoque de la comunidades educativas, las redes educativas, la supervisión como acompañamiento pedagógico, además de los PPP<sup>102</sup>, PPC<sup>103</sup>, PPA<sup>104</sup> y los círculos de estudio.

Los **escenarios escolares para la articulación de las MP** pueden ser las reuniones de padres y representantes por grado, las asambleas generales de padres y representantes, los Consejos Generales, los Consejos Docentes, las asambleas para elaborar los PPC, el trabajo comunitario de los fines de semana, entre otras.

## **Resistencia al cambio**

En el trabajo de Carlos Lanz (1994), titulado *resistencia al cambio y crisis de participación*, se hace un análisis detallado de las expresiones más comunes y significativas de la oposición de los

---

<sup>102</sup> PPP: Proyecto Pedagógico de Plantel.

<sup>103</sup> PPC: Proyecto Pedagógico Comunitario.

<sup>104</sup> PPA: Proyecto Pedagógico de Aula.

profesionales de la docencia a los cambios en curso, en base a experiencias reales.

La lectura de ese texto permite profundizar al respecto, pero debido a los límites del presente trabajo, nos interesa destacar que **al impulsar procesos de cambio en las rutinas y protocolos de una organización**, es de esperar niveles de **oposición/resistencia**, ya sean como mecanismo de defensa que permita superar la **incertidumbre** ante lo nuevo o para evitar perder expresiones de **poder en la escuela**.

Allí precisamente se redimensiona el **diálogo constructivo y la práctica organizacional, que en este trabajo hemos definido como ecológica transformacional**. El **diálogo**, vehículo para alcanzar el **consenso discursivo**, es a su vez una **metódica** de alto valor para **pedagógicamente** lograr la **construcción prospectiva compartida**.

El **diálogo** o la conversa como la denomina Lanz (2000), se convierte entonces en una **herramienta** fundamental para **vencer la resistencia** que suele frenar, dificultar o imposibilitar la inserción de las reformas en las dinámicas escolares y educativas.

### **La agenda participativa abierta**

Los docentes en general y en particular los del medio rural y la región fronteriza, nos han planteado, por una parte, **dudas** en torno a la **posibilidad de construir una prospectiva consensual a partir de los diversos autores que hacen vida en la escuela**, y por otra, en torno a la **forma** (posibilidad) **de organizar estos procesos de manera coherente y sistemática**. Dudas que aspiramos despejar en las próximas líneas.

Inicialmente es necesario recordar que **no existe una metódica única**. La organización de procesos por pasos depende de cada realidad concreta y esta supeditada a esa dinámica. En

consecuencia, lo que si es posible establecer, es un mapa interactivo de pasos a seguir.

### **El impulso en contextos reales de la *AGENDA ABIERTA***

Se debe tener claridad en cuanto a que la **situación organizacional** que tiene mayor correspondencia con el desarrollo de las **metodologías participativas**, es básicamente el clima **asambleario, desburocratizado** y de **carácter horizontal** para la **toma de decisiones**.

El carácter de **agenda abierta** se corresponde al desarrollo de un **temario establecido por consenso** y no impuesto por instancia alguna. Por ello, el **combate de ideas**, suele expresarse inicialmente **contra las agendas ocultas**, las **intenciones dobles** o los deseos de **manipular** para lograr **objetivos subalternos** que sólo **favorecen a terceros**. Así, el **diálogo** en sus primeros momentos suele orientarse a **precisar** como **perjudica a todos** los miembros de la organización, la **crisis institucional** y como **benefician los caminos de salida** (*reformas*) a implementar.

En **contextos institucionales** la **participación horizontalmente concebida**, con **agenda abierta y consensuada**, debe procurar que se **vincule** a la **resolución** de las manifestaciones de la **crisis de eficacia** y **legitimidad** del **sistema educativo**, enunciados anteriormente.

Consecuentemente se propone que el **clima organizacional** a establecer sea el propio de organizaciones que promueven la **equidad** en las relaciones entre los miembros, con **alegría** y en correspondencia **transversal** con las diversas **actividades** y **momentos** de la **estructura organizativa**.

Por otra parte, gran parte del esfuerzo deberá concentrarse en el desarrollo de una **conciencia colectiva** sobre el **cambio incesante** de la **realidad institucional** y **contextual**, así como de

su complementariedad. Este esfuerzo procura entender el **CAMBIO**, así como la **actualización** y **mejoramiento**, tanto **personal** como **organizacional**, como una necesidad derivada de un **proceso permanente e indetenible** y **no como el simple resultado de crisis**. Por el contrario, el mejor **mecanismo** para **conjurar el peligro** de las **crisis sistémicas** lo constituye primero, la **actualización y mejoramiento continuo del personal docente**, de su práctica pedagógica y del ejercicio magisterial de los profesionales que coadyuvan al logro de los objetivos educacionales; segundo, de los **marcos institucionales** en los cuales se realizan los **protocolos** y se instauran los **rituales académicos** y, tercero, de la relación **aula-sociedad** de entorno..

### **Un camino no hegemónico**

Como ya lo indicamos en las líneas anteriores no existe un camino único respecto a las metodologías participativas, sino que por el contrario se trata de construir caminos propios referidos a cada contexto particular. En consecuencia, en las próximas líneas comunicaremos de manera sucinta una derivación de las **metodologías participativas** desarrollada a partir de los intentos por su impulso, en contextos signados por la **cultura burocrática** y donde la **horizontalidad** es una **práctica emergente**.

Proceso que nos obliga a sistematizar procesos, revisarlos de manera continua y profundizar en su estudio respecto a la efectividad de las acciones que procuran **solventar** la **crisis de eficacia** (calidad) y **legitimidad** (pertinencia) del hecho educativo, en un **nivel simple** y, de las **potencialidades** y **posibilidades** que se abren a partir de la **articulación** de las **metodologías participativas** en el impulso de una **espiral transformacional** de la sociedad, en un **nivel más complejo**.

Es decir, desde nuestro punto de vista los cambios educativos tienden a transitar del **reformismo clásico** a **revoluciones estructurales** más allá de los límites del espacio

escolar. Sin embargo, este último aspecto es sólo una posibilidad abierta.

La experiencia que comunicamos, en la cual hemos tenido la oportunidad de trabajar está determinada por el marco de la actividad pedagógica de la **reforma educativa** en el Estado Táchira, especialmente en la ciudad de Rubio, desde el despacho de la supervisión del Distrito Escolar N° 2, lo cual devela incidencias culturales, sociológicas, pedagógicas y políticas que no corresponde analizar en este momento.

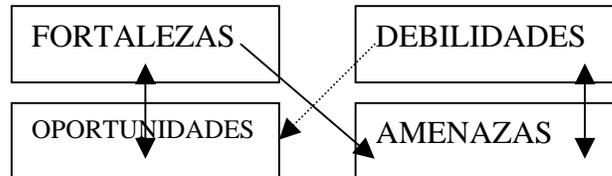
Por ello, no pretendemos **postular** o **formular** un **camino único hegemónico**, sino por el contrario exponer una **experiencia** (como estado del arte) para su discusión con otros colectivos inmersos en experiencias similares o complementarias. Lo significativo vendrá dado por el encuentro de un camino propio.

### **La experiencia**

Como legado de la **representatividad** (democracia representativa, sistema de partidos) y la **carencia** de mecanismos de desarrollo de la **democracia directa**, encontramos en los momentos iniciales de los procesos de inserción de las **metodologías participativas**, un marcado **pesimismo** de los distintos **autores** del sistema educativo, en cuanto a las **posibilidades** reales de su **accionar** para la transformación de la realidad en la cual viven, trabajan y estudian.

Los argumentos suelen fundamentarse en la **carencia de recursos económicos y materiales**, la **escasa capacitación** y la **falta de relaciones con el poder**, así como respecto a la **imposibilidad de construir un consenso entre muchos**. Argumentos que a través del desarrollo de la agenda abierta vamos trabajando.

Respecto a los argumentos referidos a las limitaciones de recursos iniciamos trabajando con la matriz **FODA**, adaptándola al carácter **asambleario** en el cual se inserta.



Procuramos dejar para un segundo momento, los problemas. Así vamos desde un **diálogo sobre la realidad** que enfatiza en las **fortalezas** (preocupación por cambiar las cosas que no funcionan, el espacio donde viven los hijos y familia, profesiones de los miembros, entre otros aspectos), para **derrotar el pesimismo** y procurar **alcanzar un clima proactivo**, hacia un emerger del(los) eje(s) problematizador(es). De hecho cuando se plantean las fortalezas siempre suelen irse vinculando a los problemas, abriendo espacio para el desarrollo de una prospectiva de trabajo compartido.

Posteriormente, se trabajan las **oportunidades** (saberes previos, experiencias, historia local, etc.) como expresiones reales de que si se pueden enfrentar los problemas que encontramos en la realidad. Prácticamente, sin darse cuenta, el grupo pasa a las **debilidades** (problemas) y sus incidencias en la cotidianidad (**amenazas**).

En los intersticios -tal y como lo señala Lanz (1998) al abordar el método **INVEDECOR**<sup>105</sup>- suelen **emerger** toda una gama de problemas, rencores y **experiencias negativas** que hay entre los miembros o con otras instancias gubernamentales y Ong's. Planteamientos que se recomienda dejar que broten y fluyan, para cumplir con el efecto de **catarsis** (Lanz, 1998). Cada grupo tiene un nivel de desarrollo de esta catarsis que en ningún momento debe

---

105

coartarse. Sin embargo, quien desee profundizar al respecto se recomienda leer el material citado del profesor Carlos Lanz.

Al surgir el cúmulo de **diagnósticos** sintetizados en las **situaciones problémicas**, se suele utilizar el **DAZIBAO** o técnica de **registro público abierto** consistente en un(os) papel(es) bond que se coloca en la pared donde se van escribiendo los problemas que señalan los **asistentes-participantes**. **No hay registro oculto.**

Una vez que se ha concluido el listado de problemas, se suele seleccionar a dos o tres personas para que con la ayuda de los asistentes, **agrupen en tres grandes problemas los enunciados problemáticos registrados**. Estos se plasman en un nuevo papel bond, obteniéndose la **síntesis problematizadora de forma colectiva**, sobre la cual se debe focalizar la **acción participativa para su resolución**.

A continuación se procede a establecer en oposición a la que tenemos, **la escuela que soñamos y queremos tener**, cuyo enunciado se redacta de manera concisa en forma de gran rótulo ubicado en lugar visible.

Posteriormente se le pide a otros participantes que ayudados por los asistentes, elaboren una lista de las **fortalezas** y **oportunidades** discutidas inicialmente.

Luego, se colocan **uno frente al otro**, el bond con los **problemas** y el que contiene las **fortalezas** y **oportunidades**, abriéndose una sección de **debates** que procuran profundizar en las **aristas** de ésta relación y **concienciar** al respecto.

Una vez que todos coinciden al señalar que ha concluido este proceso, se incita a **buscarle soluciones compartidas**.

Posteriormente se procede a establecer una **planificación prospectiva y participativa** de hecho, con carácter **estratégico compartido** en su **ejecución**, mediante la elaboración de un **camino para la resolución de problemas de manera colegiada**. Por lo general se suele construir un gráfico de varias columnas como el que sigue, el cual es llenado con ideas consensuadas en los debates asamblearios:

Problemas prioritarios	Acciones para su Solución	Actividades	Cronograma	Criterios de Evaluación	Personas Comprometidas en su ejecución	Fechas de Jornadas de evaluación compartida

Por lo general, al llenar estos gráficos de varias columnas -cuyo número y denominación suele variar- los asistentes-participantes **visulizan e internalizan** las enormes posibilidades de **solución** para estos **problemas** a partir de un **esfuerzo compartido**, partiendo de sus propias fuerzas, aspectos que antes le parecían inabordables, abriéndose paso la **cultura de la participación en diversos escenarios sociales**.

Por supuesto que existen aspectos problemáticos imposibles de resolver directamente por los asistentes-participantes (como una nueva edificación), pero cuya resolución si pueden gestionar de manera autónoma, sin la **intermediación burocrática**.

Se hace evidente que no se requieren vínculos privilegiados con el poder establecido o grandes recursos, ni una elaborada capacitación para el abordaje de las situaciones problemáticas. Por

otra parte, se logra construir un saber social significativo al aprender que es posible establecer un consenso para la acción en beneficio de todos. Es el momento de la fusión en el horizonte teórico de los paradigmas transformacional y ecológico.

Este es el registro de una experiencia embrionaria, que puede variar en otros escenarios y que no contradice sino por el contrario complementa las existentes.

### **Materiales de apoyo**

- ANE (1998) **Compromiso Educativo Nacional**. Caracas: Venezuela.
- Bonilla-Molina, Luis. (1999). **Reforma, Descentralización, Enfoque Gerencial y Calidad de la educación en el contexto de la Modernización del Estado**. DPLDA. Rubio: Venezuela.
- (1999). **Comportamiento de la Ley Orgánica ante el proceso constituyente y la nueva legalidad**. EDUPEL. Caracas: Venezuela.
- (2000). **Educación Comparada, Identidades y Globalización**. Ediciones conjuntas de la UNESCO/IESALC, SVEC, IPRGR-UPEL. Rubio-Caracas: Venezuela.
- (2000). **Ecología Dialéctica**. Texto de circulación limitada de la línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación bajo el enfoque de la educación comparada. Edición mimeografiada. Rubio: Venezuela.
- (2001) **Gerencia de Pirámide Invertida**. Edición conjunta de UNESCO/IESALC, SVEC, IPRGR-UPEL y Fundacite Táchira. Rubio-Caracas: Venezuela.
- (2001) **Reforma Educativa, Poder y Gerencia**. En imprenta.
- (2001) **Fragmentos para Problematizar**. En imprenta.
- (2001) **Discurso sociopolítico en Educación**. En imprenta.
- CNE(1997) **Ideas para Debatir**. Versión completa. Caracas: Venezuela.
- CNE(1997) **Ideas para Debatir**. Versión resumida. Caracas: Venezuela.
- Constitución de la República (1961). Congreso Nacional.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999/2000). Asamblea Nacional Constituyente.
- MECD (1999/2000). **Inventamos o Erramos**. Periódico de la Constituyente Educativa.

- Lanz, C. (1996). **Crisis de Participación y Resistencia al Cambio.**  
Material fotocopiado con licencia del autor.
- (1998) **Reforma Curricular y Autoformación del Docente.**  
Barquisimeto: Venezuela.
- (1999). **Acervo Político Pedagógico y Constituyente Educativa.**  
Ediciones Cespexol. Barquisimeto: Venezuela.
- (1999) **Aportes para el debate sobre la Constituyente Educativa.**  
Ediciones MECD. Caracas: Venezuela.
- (2001). **Invedecor y el aprendizaje significativo por descubrimiento:**  
Respuesta a infundios y la descalificación en los debates sobre el PEN.  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- MECD (1999) **Proyecto Educativo Nacional:** Versión preliminar.  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- MECD (2001). **Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional.**  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- Ottenberg (1997). **Documento del ILPES-CEPAL sobre  
Descentralización.** Red ILPES. Santiago de Chile: Chile.
- Touraine, (1998). **El fin de la Modernidad.**
- Lanz, C. (1998). **Reforma Curricular y Autoformación del Docente.**  
Barquisimeto: Venezuela.
- (1999). **Acervo Político Pedagógico y Constituyente Educativa.**  
Ediciones Cespexol. Barquisimeto: Venezuela.
- (1999) **Aportes para el debate sobre la Constituyente Educativa.**  
Ediciones MECD. Caracas: Venezuela.
- (2001). **Invedecor y el aprendizaje significativo por descubrimiento:**  
Respuesta a infundios y la descalificación en los debates sobre el PEN.  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- MECD (1999) **Proyecto Educativo Nacional:** Versión preliminar.  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- MECD (2001). **Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional.**  
Ediciones del MECD. Caracas: Venezuela.
- Ministerio de Educación de Colombia (1995). **PLAN DECENAL DE  
EDUCACIÓN (1996-2005).** Ediciones Magisterio. Bogotá: Colombia.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.**  
Ediciones Morata. Madrid: España.
- Wendell L. French y Cecil H. Bell, Jr. (1978). **Organization Development,**

